

**LA INCLUSIÓ A L'AULA A TRAVÉS DE  
L'APRENTATGE COOPERATIU I "L'EMOCIÓ DE CONÈIXER"**

ANÀLISI DE LA INCIDÈNCIA DE LES ESTRUCTURES COOPERATIVES  
D'APRENTATGE I DEL PROJECTE AMB "L'EMOCIÓ DE CONÈIXER"  
A PARTIR DE DOS ANÀLISI DE CASOS

"Treball de Final del Grau en Mestra d'Educació Primària"

Helena Gil Cristobal  
Any acadèmic: 2012-2013  
Tutor: José Ramón Lago  
UVic, 17 de maig de 2013

## **Resum**

Aquest document vol exemplificar com mitjançant l'aplicació d'estratègies metodològiques inclusives concretes es pot millorar la situació d'inclusió de dos infants en les seves aules ordinàries. Per tal de dur a terme aquest objectiu el que es fa és oferir una proposta d'innovació didàctica a partir d'estructures cooperatives d'aprenentatge i de l'estratègia metodològica "L'emoció de conèixer" perquè aquests infants augmentin en presència, participació i progrés per acabar sent inclosos significativament dins dels seus grups-classe. Paral·lelament s'analitza la incidència sobre els dos infants de les propostes que s'han dut a la pràctica per valorar-ne el grau d'efectivitat en relació a la millora de la inclusió.

Paraules clau: inclusió educativa; cooperació; "Programa CA/AC"; "L'emoció de conèixer"; millores per a la inclusió.

## **Abstract**

This document wants to exemplify how to improve the inclusion of two children in their ordinary classes through the use of specific inclusive methodological strategies. To reach this goal, a proposal will be offered, based on cooperative learning structures and the methodological strategy "the emotion of knowing". With these programs, the children is expected to increase in presence, participation and progress, to end up being significantly included in their class. At the same time, an analysis of the incidence of these proposals to the children will be done, in order to evaluate the degree of efficiency regarding the improvement of their inclusion.

Key words: educational inclusion; cooperation; "CA/AC program"; "The emotion of knowing", improvements for inclusion.

## Sumari

1. Introducció del Treball de Final de Grau	p.4
2. Objectius	p.5
3. Marc teòric	p.6
3.1. Justificació	p.6
3.2. Marc general: Inclusió educativa	p.7
3.3. “Programa CA/AC”	p.8
3.4. “L’emoció de conèixer”	p.12
3.5. Presència, participació i progrés com a indicadors de la millora en les practiques inclusives	p.17
3.6. Propostes per millorar la presència, la participació i el progrés dels dos alumnes dins l’aula	p.19
4. Planificació del disseny del projecte d’innovació didàctica	p.21
4.1. Marc metodològic del projecte d’innovació didàctica	p.21
4.2. Procés d’innovació	p.23
4.3. Temporalització	p.24
4.4. Descripció dels casos	p.26
4.4.1. Cas de la Carmen	p.26
4.4.2. Cas d’en Yile	p.27
5. Desenvolupament de la proposta d’innovació didàctica	p.28
5.1. Observació inicial dels dos alumnes dins l’aula	p.28
5.1.1. Anàlisi de la inclusió a l’aula dels dos alumnes abans d’iniciar el projecte didàctic	p.28
5.1.1.1. Cas de la Carmen	p.28
5.1.1.2. Cas d’en Yile	p.30
5.2. Projecte per a la millora de la inclusió a l’aula dels dos alumnes: desenvolupament i anàlisi de la inclusió a l’aula	p.32
5.2.1. Presentació dels projectes d’innovació	p.32
5.2.1.1. “El mag i les lletres perdudes” . Unitat didàctica realitzada a l’aula de la Carmen (1r B)	p.32
5.2.1.2. “El nostre cos per dins i per fora” . Unitat didàctica realitzada a l’aula d’en Yile (3r A)	p.35
5.2.2. Anàlisi de la inclusió a l’aula dels dos alumnes en el desenvolupament del projecte didàctic	p.36
5.2.2.1. Cas de la Carmen	p.36
5.2.2.2. Cas d’en Yile	p.37
5.3. Observació final dels dos alumnes dins l’aula	p.38
5.3.1. Anàlisi comparatiu de la inclusió en el abans, el durant i el final de la unitat didàctica	p.38
5.3.1.1. Cas de la Carmen	p.38
5.3.1.2. Cas d’en Yile	p.43
5.3.2. Anàlisi de la inclusió a l’aula dels dos alumnes després de realitzar el projecte didàctic	p.47
5.3.2.1. Cas de la Carmen	p.47
5.3.2.2. Cas d’en Yile	p.49
6. Algunes propostes de millora per a la inclusió	p.51
7. A tall de conclusions	p.53
8. Bibliografia	p.54

## 1. Introducció del Treball de Final de Grau

A aquestes alçades del Grau d'educació me n'he adonat de la gran importància que esdevé fer una escola per a tothom. "L'escolarització és una eina d'inclusió i tothom té el mateix dret de trobar a l'escola totes les ajudes que necessiti per poder desenvolupar al màxim llurs capacitats"<sup>1</sup>. Molts centres escolars es defineixen com a escoles inclusives perquè les seves aules acullen una gran diversitat d'alumnes. Però quina és la concepció d'inclusió que tenen els i les mestres? Com s'atén a tot l'alumnat? Aquesta rica diversitat està inclosa realment dins l'aula? Es pot estar segur que tots els infants desenvolupen al màxim les seves capacitats?. Totes aquestes preguntes, entre altres, m'han portat a descobrir una realitat que a vegades queda allunyada de la teoria. Sovint a les aules s'observen alumnes que no participen, alguns que passen desapercebuts i d'altres que fan activitats paral·leles de les fan la resta de companys/es.

Amb el treball de final de grau (TFG) el que pretenc és observar a aquells alumnes que no gaudeixen d'una inclusió significativa tot i estar dins el grup ordinari; concretament l'observació es centra en dos alumnes que presenten barreres per l'aprenentatge i, dins les seves aules corresponents, proposo dues unitats didàctiques amb la finalitat que aquests infants guanyin en presència, participació i progrés per millorar els seus graus d'inclusió dins els grups – classe. Les unitats didàctiques es desenvolupen a partir de dues estratègies metodològiques concretes que tant l'una com l'altra persegueixen el mateix objectiu: incloure significativament a tot els infants dins l'aula ordinària. La primera es tracta del "Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) per ajudar a ensenyar a aprendre en equip"<sup>2</sup>; i la segona correspon a "L'emoció de conèixer"<sup>3</sup>. A trets molt generals el "Programa CA/AC" es centra en organitzar l'aula d'una manera concreta i aconseguir un bon clima de treball per tal d'aprendre junts alumnes diferents. Per altra banda "L'emoció de conèixer" té com a objectiu proposar activitats que siguin plaents per els infants fomentant la participació de tot l'alumnat.

Fa dos anys vaig conèixer aquestes dues estratègies educatives, fet que em va despertar un gran interès per posar-les en pràctica i és ara al llarg de les pràctiques III, les últimes de la UVic, que se m'ha brindat l'oportunitat de fer-ho. El període de pràctiques l'he realitzat a l'escola

---

<sup>1</sup> Sentència Constitucional nº215, 1987, Itàlia.

<sup>2</sup> "Programa CA/AC per ajudar a ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula". UVic. Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat.

<sup>3</sup> "L'emoció de conèixer i el desig d'existir". Mètode educatiu de Nicola Cuomo (professor de la universitat de Bologna).

Camí del Mig de Mataró, en aquest centre fa anys que s'aprèn amb el "Programa CA/AC" i per aquest motiu proposar als infants activitats amb estructures cooperatives no els suposava quelcom desconegut. Per altra banda, l'escola que es defineix com a "centre de tradició innovadora" va estar oberta des del primer moment a acceptar la idea que es portés a terme un projecte didàctic amb "L'emoció de conèixer". Les pràctiques al centre m'han servit per desenvolupar el TFG i el que he fet ha estat el següent. Localitzar a dos alumnes que presenten barreres per l'aprenentatge i que la inclusió dins de les seves aules no és massa significativa; desenvolupar dins l'aula de cada infant una unitat didàctica dissenyada amb les metodologies descrites anteriorment i a partir d'aquestes analitzar la incidència, en els dos infants, de les estructures cooperatives d'aprenentatge i de "L'emoció de conèixer".

En el desenvolupament del TFG, primerament aprofundeixo en la teoria de les dues estratègies metodològiques i també en tres indicadors concrets que em serveixen per analitzar la inclusió dels dos alumnes dins l'aula ordinària; aquests indicadors són la presència, la participació i el progrés que té l'infant dins de la classe amb el seu grup. Després d'aquest apartat teòric elaboro unes propostes per millorar els tres indicadors que acabo d'anomenar i a partir d'aquí exposo el desenvolupament dels projectes d'innovació didàctica. Abans de desenvolupar els projectes faig una descripció dels dos alumnes explicant les barreres que presenten per l'aprenentatge i analitzo la inclusió que tenen dins l'aula. Un cop feta a aquesta anàlisi porto a terme els projectes i durant aquest període de temps torno a analitzar la inclusió de cada infant dins l'aula. Finalment, un cop realitzats els projectes didàctics faig un últim anàlisi d'inclusió i d'aquesta manera puc saber la incidència de les estructures cooperatives d'aprenentatge i de "L'emoció de conèixer" en quan a la presència, la participació i el progrés d'aquests alumnes que estaven poc inclosos dins de les seves aules ordinàries.

## **2. Objectius**

- Identificar indicadors de la qualitat de la inclusió a l'aula de dos alumnes amb n.e.e per tal de promoure estratègies de millora a partir de "L'emoció de conèixer" i del "Programa CA/AC".
- Dissenyar projectes que emocionin i que tinguin activitats amb estructures cooperatives per portar-les a terme amb la intenció d'augmentar la presència, la participació i el progrés dels dos alumnes dins els seus grups classe.
- Analitzar si a l'oferir projectes de l'emoció amb activitats d'estructura cooperativa es produeix algun canvi a nivell dels dos alumnes i a nivell dels seus grups classe.

- Valorar la incidència dels projectes de l'emoció amb activitats d'estructura cooperativa en els dos alumnes.
- Elaborar una millora educativa a partir de l'experiència de combinar "L'emoció de conèixer" i el "Programa CA/AC".

### 3. Marc teòric

#### 3.1. Justificació

Reproducció d'una situació a l'escola: una alumna de 1r i jo, després d'haver estat treballant juntes, caminàvem pel passadís de l'escola quan ens vam creuar amb la mestra d'educació especial que anava acompanyada d'una alumna de 4t. La mestra ens va saludar i li va preguntar a l'alumna de 1r sobre què havíem fet per estar tan contentes i l'alumna li va explicar. Al acabar l'alumna de 4t em va mirar i em va dir:

Alumna: - Si fas fer això als nens no et poden fer fora de l'escola?

Jo: - com? per què?

Alumna: - és que ho trobo una mica *raro* això que us ho passeu tan bé

Jo: - què és el que trobes estrany?

Alumna: - que a l'escola es ve a treballar i a estudiar, no a jugar ni a passar-s'ho bé

Jo: - i perquè no es poden fer les dues coses alhora, aprendre passant-ho bé?

Alumna: - és impossible, impossible.

Malauradament dins les escoles es poden sentir comentaris similars perquè per a molts infants aprendre és sinònim d'avorrit, difícil, feixuc, ... Aprendre i gaudir són dos conceptes que molts nens i nenes els entenen com a termes aïllats i això m'ha portat a voler plantejar propostes didàctiques on l'aprenentatge i el gaudi s'agafen de la mà. Per aconseguir aquest repte cal transformar les activitats, el docent hauria de treballar per "millorar les condicions d'aprenentatge dels alumnes i les condicions organitzatives dels centres escolars amb el propòsit de millorar la qualitat de les experiències educatives dels alumnes amb necessitats i arribar més eficaçment a les metes educatives" (Nieto, 1996). Matulli, mestre d'educació primària a Faenza, cita en el seu llibre<sup>4</sup> una frase de Rogers que resumeix molt bé la idea que acabo d'exposar: "Es parla del joc com un mitjà per alleugerir el pes feixuc de l'ensenyament, però per als infants el joc és una forma natural d'aprendre. Així que aquesta és la manera de treballar amb nens i nenes".

---

<sup>4</sup> MATULLI, G. (2001): "La macchina delle emozioni". Faenza: Mobydick. Pàg. 19

### 3.2. Marc general: inclusió educativa

Tal i com he exposat a la introducció les dues estratègies metodològiques que faig servir són el “Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) per ajudar a ensenyar a aprendre en equip” i “L’emoció de conèixer”. La primera estratègia citada la vaig conèixer en dues assignatures del grau de mestre: *Fonaments i Estratègies d’Atenció a la Diversitat* i *Estratègies de Planificació i Organització de l’Aula Inclusiva*. Durant les classes vaig aprendre la seva teoria, la qual em va resultar molt interessant i durant les pràctiques III, a l’escola Camí del Mig de Mataró, vaig tenir l’oportunitat de veure a la posada en escena de tota aquesta teoria. El contacte amb la segona estratègia el vaig tenir durant les pràctiques II, a l’escola Villa Gaia de Castelnovo di Sotto, Itàlia. Durant aquell període de pràctiques vaig poder aprendre l’essència de la metodologia que rau en transformar un aprenentatge tradicional en una aventura plaent, fascinant i plena d’originalitat. Aquestes dues maneres d’estructurar el procés d’ensenyament i aprenentatge (“Programa CA/AC” i “L’emoció de conèixer”) persegueixen el mateix objectiu: una escola per a tothom; i perquè l’escola sigui de tots, qualsevol infant hi ha d’estar inclòs.

En la Declaració de la UNESCO del 1994 podem llegir “Les escoles inclusives són el mitjà més eficaç per combatre actituds discriminatòries, per construir una societat inclusiva i per aconseguir l’educació per a tots” i en la de l’any 2005 “L’educació inclusiva pot ser concebuda com un procés que permet abordar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els que s’eduquen a través d’una major participació en l’aprenentatge, les activitats culturals i comunitàries i reduir l’exclusió dins i fora del sistema educatiu.” Per arribar a aquest nivell d’inclusió es necessiten “(...) canvis i modificacions dels continguts, enfocaments, estructures i estratègies basades en una visió comú que englobi a tots els infants (...). L’educació inclusiva, més que un tema marginal que tracta sobre com integrar a certs estudiants a l’ensenyança convencional, representa una perspectiva que ha de servir per analitzar com transformar els sistemes educatius i altres entorns d’aprenentatge, amb la finalitat de respondre a la diversitat dels estudiants/es. El propòsit de l’educació inclusiva és permetre que docents i alumnat se sentin còmodes davant la diversitat i la percebin no com un problema, sinó com un desafiament i una oportunitat per enriquir les formes d’ensenyar i aprendre”(UNESCO, 2005, pàg. 14).

Després d’exposar aquesta “Declaració” m’agradaria fer un apunt sobre la el concepte de diversitat. Sota el meu punt de vista, no és encertat parlar de diversitat només quan es menciona el fet d’incloure dins l’aula alumnes amb necessitats educatives especials (n.e.e).

Tots i totes som diferents i per tant tothom s'ha de sentir al·ludit quan es parla de diversitat. És per això que el docent no ha de buscar estratègies únicament per incloure infants amb n.e.e dins l'aula sinó que ha d'observar a tot el seu alumnat per conèixer els punts forts i febles de cadascun d'ells i tenir-los en compte a l'hora d'estructurar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tots els grups classe necessiten intervencions, estratègies, mètodes, instruments concrets per potenciar l'originalitat de cadascú. "La inclusió ha de ser considerada com una cerca interminable de les formes més adients per respondre a la diversitat. Es tracta d'aprendre a viure amb la diferència i d'aprendre de la diferència. D'aquesta manera la diferència serà un factor positiu i un estímul per l'aprenentatge de menors i adults" (Ainscow, 2003).

### **3.3 "Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar) per ajudar a ensenyar a aprendre en equip"**

La següent informació està extreta del "Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/ Aprendre a Cooperar) per ajudar a ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula". PUJOLÀS, P. LAGO, J.R. (coords), (2011). Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat. Universitat de Vic.

El treball en equip, la solidaritat, l'ajuda mútua i el respecte a les diferències es considera, segons el currículum, una competència que els estudiants han de desenvolupar. La proposta d'aprenentatge cooperatiu que ofereix el "Programa CA/AC" garanteix que els alumnes assolixin aquests valors.

Una de les tres idees fonamentals que planteja és "una escola i una aula inclusiva acull a tothom, no rebutja a ningú: tothom té dret a anar-hi, sense distinció de la capacitat, l'origen cultural o qualsevol altra diferència, i poder-hi aprendre amb els seus companys i dels seus companys. L'única manera de fer possible aules inclusives, en les quals puguin aprendre junts tots els alumnes encara que siguin molt diferents, és estructurar-hi l'aprenentatge de forma cooperativa". Implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula comporta passar d'una estructura de l'activitat individualista o competitiva, on el grau d'inclusió és baix, a una estructura de l'activitat cooperativa. Quan parla d'una estructura individualista vol dir que els infants treballen sense interactuar amb els seus companys/es i per això no saben el que fan; només interactuen amb el professorat perquè és el responsable de resoldre els dubtes que vagin sorgint en la realització dels exercicis. Dins d'aquesta estructura s'espera que l'alumnat aprenguin el que el professor/a ensenya i que aconseguixin l'objectiu independentment de si



la resta de companys/es ho fan o no. En una estructura competitiva els alumnes també treballen individualment però a diferència de l'estructura anterior, sí que es fixen amb el que la resta de companys/es fan perquè rivalitzen entre ells/es per ser el primer de la classe. S'espera de l'alumnat que aprengui el que el professor/a ensenya, i de manera explícita que uns ho aprenguin abans que d'altres, i aconseguen l'objectiu només si els altres no ho aconseguen. En canvi, en una estructura cooperativa els/les alumnes estan distribuïts en petits grups de treball, heterogenis, per ajudar-se i animar-se mútuament a l'hora de realitzar les activitats d'aprenentatge. El que s'espera de cada alumne/a és que no només aprengui el que el professor/a ensenya, sinó que contribueixi també a que ho aprenguin els seus companys/es i així aprenguin a treballar en equip. Aquest doble objectiu només l'aconsegueixen si els altres també ho aconseguen.

A partir de l'estructura cooperativa tots els membres de l'equip se'n poden beneficiar. L'alumnat que té més dificultats té més oportunitats de ser atès, doncs per una banda té els seus companys/es i per altre el professor/a que com que no dirigeix contínuament l'activitat té més temps per atendre a aquells infants que necessiten ajuda. L'alumnat que se'n surt sense tantes dificultats desenvolupa estratègies i adquireix agilitat a l'hora d'explicar els exercicis i/o continguts a l'alumne/a que necessiti suport al mateix temps que adquireix un nivell de comprensió més elevat després d'haver-ho d'explicar. A l'hora de parlar sobre aquesta l'estructura de l'activitat cooperativa, el "Programa CA/AC" agafa com a referents teòrics a Spencer Kagan i els germans Roger i David Johnson que coincideixen dient que el treball cooperatiu en equip es dona quan hi ha els dos elements bàsics d'un equip d'aprenentatge cooperatiu: interdependència positiva i responsabilitat individual. Kagan, S. afegeix que per un bon aprenentatge cooperatiu en equip és necessària la participació igualitària i la interacció simultània. La participació igualitària perquè si es deixa que la participació sigui espontània es corre el risc de tenir alumnes amb poques oportunitats de participació o qualitat de participació pobre, per això cal estructurar aquesta participació. I interacció simultània perquè és important consensuar que el nombre de membres dels equips d'aprenentatge siguin de quatre abans que de tres o cinc. Si són senars segurament sempre hi haurà algú que quedarà més al marge sense interaccionar amb algú altre. Per tant, una estructura cooperativa de l'activitat és una determinada forma d'organitzar les successives operacions que l'alumnat ha de seguir per dur a terme una activitat, per tal d'assegurar la participació equitativa i la interacció simultània assolint una interdependència positiva i una responsabilitat individual. D'aquestes estructures cooperatives de l'activitat se'n diferencien dues tipologies, les simples i les complexes. Les simples són de curta durada, es duen a terme en una sessió, s'aplica a

qualsevol àrea del currículum, es treballa un contingut concret i serveixen perquè els membres de l'equip sàpiguen què han de fer per resoldre l'activitat. En canvi, les estructures complexes es converteixen en una macroactivitat d'aprenentatge d'una àrea de coneixement.

El "Programa CA/AC" defineix l'aprenentatge cooperatiu com a l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (generalment de composició heterogènia en rendiment i capacitat) utilitzant una estructura de l'activitat que asseguri al màxim la participació equitativa i potenciï al màxim la interacció simultània, amb la finalitat que tots els membres de l'equip (al màxim de les seves possibilitats) aprenguin els continguts i aprenguin a treballar en equip. El que també es pot definir com a "Cooperar per Aprendre i Aprendre a Cooperar". Per dur a la pràctica aquest concepte es proposen tres àmbits d'intervenció que s'han de tenir en compte en el moment d'implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

- Àmbit A, cohesió de grup: té com a objectiu aconseguir que els alumnes d'una classe es consciencin com a grup i es converteixin cada vegada més en una petita comunitat d'aprenentatge. La cohesió de grup i el clima d'aula favorable per l'aprenentatge són condicions bàsiques per poder aplicar una estructura de l'activitat cooperativa. Un cop el grup està cohesionat està preparat per treballar l'àmbit B. Per treballar la cohesió es proposen dinàmiques de grup, jocs cooperatius, activitats, etc. i s'aconsella que es facin a qualsevol àrea però sobretot a les sessions de tutoria. Per treballar la cohesió de grup es proposen cinc dimensions i de cada dimensió hi ha diferents actuacions: 1) la participació de tots els membres del grup i la presa consensuada de decisions; 2) el coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup; 3) el coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb alguna discapacitat o d'origen cultural diferent; 4) la predisposició al treball en equip i la consideració d'aquest com quelcom d'important a la societat actual i més eficaç que el treball individual; 5) la disposició envers la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència.
- Àmbit B, treball en equip com a recurs: l'objectiu és que els alumnes aprenguin millor els continguts escolars ja que gaudeixen de l'ajuda que s'ofereixen entre ells. El mitjà per treballar aquest àmbit són les estructures cooperatives que permeten realitzar les activitats en equip. L'organització dels equips cooperatius que el "Programa" proposa és una formació d'equips heterogènia (un alumne/a amb un rendiment alt, dos alumnes amb un rendiment mitjà i un alumne/a amb un rendiment baix). Es proposen tres tipus d'estructures cooperatives per treballar aquest àmbit: 1) estructures

cooperatives bàsiques que poden servir per a distintes finalitats en diferents moments d'una unitat didàctica; 2) estructures cooperatives específiques que serveixen específicament per a una finalitat molt més concreta; 3) estructures cooperatives derivades adaptades a una etapa determinada.

- Àmbit C, treball en equip com a contingut a ensenyar: aquest àmbit es desenvolupa al mateix temps que l'àmbit anterior. L'objectiu és que els alumnes aprenguin a treballar en equip i es proposen dos recursos didàctics per assolir-ho: els Plans de l'equip i els Quaderns de l'equip, a part de dinàmiques de grup i estructures per ensenyar i reforçar de forma sistemàtica les habilitats socials i cooperatives. Per adquirir un bon aprenentatge de treball en equip s'ha d'ensenyar de manera sistemàtica, estructurada, ordenada i persistent. Mostrar a l'alumnat en què consisteix formar part d'un equip i com poden organitzar-se millor per a que l'equip rendeixi al màxim. Per ensenyar a treballar en equip s'han de tenir en compte els següents aspectes:
  - Els alumnes han de tenir clar que els principals objectius que persegueixen són aprendre i ajudar-se a aprendre.
  - Cada alumne/a ha de tenir un rol concret dins el seu equip, conèixer-ne les funcions i exercir-les correctament. Els rols poden ser: coordinador, secretari, responsable de material, portaveu, ajudant, etc.
  - Per tal d'incrementar la identitat de l'equip els membres d'aquest han de personalitzar el quadern de l'equip: un dossier amb el nom i el logotip de l'equip, etc. per guardar-hi els papers com els components dels membres de l'equip, els càrrecs i funcions, les normes de funcionament, els plans de l'equip, el diari de sessions i les revisions periòdiques de l'equip.
  - Cada alumne/a s'ha d'adjudicar alguns compromisos personals com estar atent, controlar el temps de treball, ajudar als companys/es, compartir les idees i els materials, respectar el torn de paraula, controlar el to de veu ,... per tal de treballar les habilitats socials i millorar la convivència a l'aula.

Els i les mestres elaboren les unitats didàctiques amb la quantitat d'activitats amb estructura cooperativa que hagin triat. Un cop organitzat el projecte didàctic el mestre/a decideix quan de temps necessiten els seus equips per fer activitats d'estructura cooperativa per estar preparats a l'hora de valorar els rols, objectius, compromisos, etc. que s'havien compromès a complir. Una vegada s'hagi decidit el moment que els equips s'avaluaran, s'utilitza el instrument de Pla d'equip per dur a

terme aquest procés metacognitiu (per prendre consciència del que han de fer i més endavant avaluar-lo i revisar-lo per prendre consciència de com aprenen, com treballen i què necessiten millorar de cara al següent Pla d'equip).

### **3.4 “L’emoció de conèixer”**

El camí cap el coneixement, els aprenentatges i els ensenyaments, les experiències, ... no és recte i lineal com el dispar d'un fusell sinó que és contextualitzat, articulat i complex com el vol d'una papallona. (Cuomo, 1975).

Aquesta metodologia d'origen italià té la intenció d'oferir una educació on tots els infants hi pugui participar perquè entén “l’aprenentatge com a resultat d’un procés social” (Vygotsky). Als anys 70, a Itàlia, diverses associacions sobre discapacitats i associacions de familiars de persones amb discapacitat van començar a reivindicar el dret a l’educació per a tothom i lluitaven per fer que l’escola fos absolutament de tots/es. El ressò que van tenir va ser tal que es va iniciar un debat al Parlament del país on es feien propostes de renovació educativa. En aquell moment el vicesecretari del Ministeri d'Educació era Falcucci i va ser ell quan al 1974 va crear la “Comissió Falcucci”, un grup format per representants de les associacions i professorat amb la finalitat de resoldre aquell problema social i fixar les bases del que hauria de ser l’escola inclusiva. A partir d’aleshores van començar tenir lloc les primeres experiències a les escoles i al 1977 amb la Llei nº517 es van anular les escoles d’educació especial fent que tots els infants assistissin a l’escola ordinària. A continuació cito cinc lleis del sistema educatiu italià on queda reflectit el pas d’una escola per a alguns/es a una escola per a tots/es.

1) “Llei nº 118”, 1971: “L’educació és obligatòria a les escoles públiques i ha de ser per a tothom, excepte els casos on el subjecte pateix greus deficiències mentals o motores que li impedeixi o li dificulti seguir l’aprenentatge”.

2) “Document Falcucci”, 1975: (...) “L’escola pública és un dels llocs més importants per la integració dels alumnes que presenten algun handicap”.

3) “Llei nº 517”, 1977: reclama fermament una “educació per a cada estudiant perquè és un dret de tots per arribar als objectius culturals i socials”.

4) “Sentència Constitucional nº215”, 1987: “El subjecte amb handicap no se l’ha de considerar irrecuperable (...). La socialització és un aprenentatge i l’aïllament és negatiu per la formació de la persona (...). L’escolarització és una eina d’inclusió i tothom té el dret de trobar a l’escola totes les ajudes que necessiti per poder desenvolupar al màxim llurs capacitats”.

5) “Llei nº 104”, 1992: aquesta llei, entre altres punts, re-defineix i reordena tots els aspectes relacionats amb les persones que tenen necessitats educatives especials. Reclama un “treball conjunt entre els sectors de la societat com família, escola, món laboral, associacions etc. per consolidar la idea d’inclusió. Garanteix professors de suport dins l’aula que no solament treballaran amb l’alumne amb handicap sinó que faran de suport de tots els infants. És essencial crear una nova imatge de l’infant amb handicap perquè aquest arribi a ser membre actiu de la societat”.

En resum, des dels anys 70 el sistema educatiu italià considera que l'escola ha de ser per a tothom ja que és un dels llocs més importants per la inclusió d'alumnes amb n.e.e. Segons Cuomo (basant-se amb diferents estudis realitzats a principis dels 70) explica que la presència a l'aula d'un infant amb alguna n.e.e. no perjudica ni redueix el rendiment global del grup, sinó que el beneficia ja que la seva presència estimula l'aprenentatge de la resta d'infants, en desenvolupa la capacitat de comunicació, la de raonament i la de fer hipòtesis, mitjançant la necessitat de buscar possibles explicacions a les discrepàncies que observen entre ells i el company/a amb handicap. Així doncs, a les aules ordinàries hi va començar a haver alumnes amb n.e.e i alguns docents es van anar adonant que la metodologia educativa que s'havia usat fins aleshores no permetia atendre a tots els infants. L'experiència que van tenir a partir de diferents recerques va deixar a la llum que les dificultats d'aprenentatge sovint coincideixen amb les dificultats d'ensenyament i això significava que era necessari buscar altres maneres de plantejar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tal i com diu el professor Cuomo (1997), "les dificultats d'aprenentatge no es troben en el contingut sinó, fonamentalment, en el camí, en el mètode, en les situacions, en el context i si no s'alimenta el desig de conèixer o la curiositat i si no s'estimula la imaginació, no es produeix la situació de benestar que facilita l'aprenentatge".

"L'emoció de conèixer" és una metodologia educativa que va néixer fa més de 30 anys i des d'aleshores s'ha anat valorant, modificant i avaluant a partir de la posada en pràctica en diferents escoles de països europeus i també a Japó, Estats Units, Nova Zelanda i Sud Amèrica. Inicialment, Cuomo i els seus col·laboradors van començar a desenvolupar diferents sistemes d'aplicació de "L'emoció de conèixer" centrada cap aquell infants que presentaven dificultats per l'aprenentatge i particularment a infants amb Síndrome de Down, autisme, X fràgil i trastorns d'aprenentatge, sempre amb la finalitat de fer-los participar dins del grup-classe. Amb el pas del temps aquests sistemes d'aplicació es van anar estenent cap a tots els infants perquè, tal i com he ja he deixat escrit, atendre a la diversitat no significa centrar-se únicament en alumnes que tenen dificultats sinó que tots estem inclosos sota el paraigües de la diversitat.

Vigotsky i Lurija, Wertheimer i Husserl són els referents teòrics de la metodologia i tot seguit exposaré les idees centrals dels autors que es van fer servir a l'hora d'elaborar els principis del mètode didàctic:

1- Vigotsky i Lurija: amb la zona de desenvolupament proper i P.A.S.S. El reconegut psicòleg deia que el llenguatge neix de les relacions entre persones i paral·lelament el pensament és la interiorització del llenguatge, així que el llenguatge ajuda a madurar la idea i el pensament

ajuda a desenvolupar el llenguatge. “L’emoció de conèixer” agafa les idees de Vigotsky i ofereix situacions per tal que els infants es desenvolupin i dins d’aquestes situacions intervén en la zona de desenvolupament proper de l’alumne/a. Un altre instrument que utilitza la metodologia deriva dels quatre àmbits de la teoria de Lurija referida a la superació de problemes, P.A.S.S: *Planificació*, és el procés mental a través del qual l’individu determina, selecciona, aplica i valora els problemes i les possibles solucions; *Atenció*, és un procés mental a través del qual l’individu focalitza selectivament els seus estímuls particulars inhibint aquelles respostes i estímuls competitius que es presenten en el temps; *Simultaneïtat*, és un procés mental a través del qual l’individu integra els estímuls per separat. La simultaneïtat té al mateix nivell i a la mateixa dimensió cognitiva la planificació i l’atenció; *Successió*, és un procés mental a través del qual l’individu integra els estímuls en un ordre específic per tal de formar una línia progressiva, i aquest procés porta a l’organització de l’experiència.

2- Wertheimer: amb la teoria Gestalt per potenciar la capacitat de transferència<sup>5</sup>. Aquesta teoria ens diu que camins iguals poden portar a destins diferents i a l’inversa. Un educador/a que posa èmfasi només en els continguts i no en els processos no ofereix un veritable aprenentatge que es pugui aplicar i fer servir a diferents contextos fent que l’alumne/a sigui autònom i independent. “L’emoció de conèixer” es nodreix del concepte de transferir perquè els infants adquireixin la capacitat de ser flexibles i d’aplicar nous aprenentatges a situacions noves. Partint de la teoria de Wertheimer, la metodologia de Cuomo respecta la diversitat i la originalitat de cadascú/na i aposta per l’educador/a que provoca ocasions cognitives en lloc de coneixements pre-fabricats i pre-programats.

3- Husserl: amb la teoria de la fenomenologia i el desenvolupament de la capacitat d’intencionalitat. La teoria diu que la intencionalitat de la consciència es realitza quan la persona es relaciona amb el món de manera activa, no passiva, obtenint una visió original, conscient i responsable. D’aquesta manera, un procés educatiu que acompanya a la persona a través de l’exploració del món, del conèixer i de la interiorització de les seves normes, donarà lloc a que el subjecte sigui original i tingui una opinió pròpia per escollir com vol ser en el món.

La base de “L’emoció de conèixer” són 12 principis (encarats als infants amb dificultats però aplicables a tots els i les alumnes de l’aula): 1- Globalitat: ens hem d’assegurar que durant el procés d’ensenyament–aprenentatge l’infant no es perdi ni es desconnecti del context i de la situació que se li ha ofert. Això a vegades pot passar si ens centrem amb quelcom particular

---

<sup>5</sup> Transferència: en psicologia, desplaçament d’un sentiment o una actitud afectiva provocats per una persona o cosa a una altra. DIEC (Institut d’estudis catalans).

perdent de vista la globalitat./ 2- Significat: no es poden fer exercicis ni activitats que no tinguin sentit ni propòsit concret./ 3- Informació: l'infant sempre ha de rebre la informació de manera clara i concisa perquè sàpiga què està fent en tot moment i perquè./ 4- Saber fer: per potenciar la part positiva de l'infant és essencial partir dels seus punts forts./ 5- Multiaccés: per exemple, en l'ensenyament de la lecto-escriptura està demostrat que hi ha infants que tenen més facilitat començant a llegir i d'altres a escriure, així que hem de començar els processos educatius a partir del que l'infant manifesta./ 6- Ocasions: un cop que es comença una activitat pot ser que durant el desenvolupament d'aquesta sorgeixin coses no previstes que poden resultar més significatives que el que havíem previst. És necessari que l'educador/a estigui preparat a utilitzar aquestes ocasions per reconduir l'activitat i seguir amb els seus objectius generals que s'havia formulat./ 7- Multimèdia: quan ens comuniquem amb l'infant a vegades les paraules verbals i/o escrites, les imatges, etc. no són suficients perquè entengui el significat, per això els missatges multimèdia ser una bona eina. / 8- Memòria emocional: s'ha de tenir en compte la memòria afectiva, emocional, aquella memòria que en porta a la memòria imatges, situacions, olors, sons, sabors, etc. Per exemple, una olor en pot recordar imatges, paraules, contextos; una paraula ens pot portar sabors, olors, situacions... aquesta memòria que ens evoca tantes coses és un bon suport pel desenvolupament cognitiu./ 9- Fer: tocar, moure's, caminar, mirar, llençar, agafar, escapar, retallar,... són accions que han d'anar al mateix nivell que llegir, escriure o recordar, quan més es participa més significatiu resulta l'aprenentatge./ 10- Estil cognitiu original: hi ha infants que són atents, s'estan quiets i treballen millor pel matí que per la tarda, d'altres que aprenen millor si es mouen, si escolten música i que estan millor a la tarda que pel matí, cadascú té la seva manera original d'aprendre i això és un factor a valorar./ 11- Heterocronia: els docents estan davant d'alumnes tots amb diferents ritmes i temps d'aprenentatges, el procés d'aprenentatge mai és sincrònic, uniforme, rígid i definit./ 12- Atenció al context, a les situacions, a l'atmosfera, a les relacions: posar èmfasi a les experiències.

Aquesta metodologia, a part de fomentar la inclusió de tots els infants dins l'aula té una altra raó de pes per dur-se a terme dins les escoles: solucionar el problema de l'avorriment que molts infants experimenten. Per aquest motiu l'equip de Cuomo ha treballat per tal d'ubicar els aprenentatges en contextos i situacions que provoquin benestar, felicitat i desig de conèixer. Una de les primeres aplicacions pràctiques de la metodologia va tenir lloc a l'escola de primària Pirazzini de Faenza, Itàlia. L'equip docent del centre, amb Giampiero Matulli (mestre de l'escola Pirazzini) al capdavant i l'equip de Cuomo van transformar l'escola tradicional en "una escola on era possible deixar de banda l'avorriment per anar a jugar a

conèixer, on aprendre era senzill gràcies a la màgica “maquina del temps” que els mateixos alumnes van construir. Dins l’escola podien succeir coses extraordinàries com viatjar en el temps, trobar a diferents personatges de la història, parlar amb ells... i així va ser com els i les alumnes van passar de llegir, escriure, calcular... sense motivació a l’hora de resoldre activitats tradicionals a fer-ho amb moltes ganes des de dins d’una aventura” (Matulli, 2001).

Cuomo manifesta que el model d’escola que promou la seva metodologia és “una escola que ha de provocar situacions on l’infant aprengui a resoldre problemes, a saber conjecturar, formular, confrontar i verificar diverses hipòtesis, on es desenvolupi un pensament divergent, creatiu i autònom, característic d’una mentalitat de recerca”. Segons Alice Imola<sup>6</sup> “L’emoció de conèixer és un mètode educatiu d’ensenyament que posa les experiències, els aprenentatges i els conceptes no en una simple suma de relacions, sinó en un context on l’aprenentatge psico-emocional és essencialment una experiència qualitativa de maduració, i està dirigit especialment a fer néixer l’emoció de conèixer i el desig d’existir, juntament amb les competències per ser capaços de resoldre nous problemes i imprevistos. L’infant és un subjecte actiu que necessita conèixer i explorar, i conèixer és la principal manera que té l’home per progressar. La integració d’emoció i de coneixença és vital per la supervivència de la humanitat”.

“L’emoció de conèixer” a la pràctica: Durant les pràctiques II del curs 2011-12 vaig estar a l’escola d’educació infantil de Villa Gaia de Castelnovo di Sotto, Itàlia. La coordinadora de projectes de l’escola és Anita Cocconi, exalumna de Cuomo, i des de fa 8 anys educa a través de “L’emoció de conèixer”. Cocconi (2013) diu que “a través de les emocions els infants es commouen i cada vegada que passa quelcom especial les seves cares s’il·luminen, tant amb les emocions positives com l’alegria, l’eufòria, la satisfacció, com amb les emocions negatives de dolor, tristesa, preocupació, ... Tot això esdevé un creixement molt important a nivell afectiu i cognitiu de l’infant. Les emocions es converteixen en un impuls per actuar, un motor etern, les emocions acompanyen i motiven els alumnes en el procés educatiu”. Treballar sota els principis de la metodologia permet que el docent tingui llibertat de moviment per atendre a tots els alumnes i així garantir que l’educació arribi a cada un dels infant. Per aconseguir que els alumnes de Villa Gaia desenvolupin “L’emoció de conèixer” les mestres embolcallen els projectes dins d’una atmosfera fantàstica però alhora construïda sobre uns pilars científics, on no se senten únicament motivats els alumnes sinó també les mestres que mostren més ganes d’ensenyar i alhora d’aprendre. Educar sota aquesta metodologia requereix un alt grau

---

<sup>6</sup> Alice Imola, doctora en Pedagogia Especial a la Universitat de Bologna.



d'implicació per part de les educadores, durant els tres mesos vaig veure com les mestres s'arremangaven de valent per implicar-se en els projectes, des de la seva projecció fins al seu final, esforçant-se al 100% perquè tot fos coherent, lògic i tingués sentit pels infants. Tot aquest esforç, diuen les mestres que, es veu recompensat al veure el grau tan elevat de satisfacció per part dels infants i llavors és quan te n'adones que no hi ha marxa enrere i que val la pena seguir per aquest camí. "A les aules es necessita triar entre una escola on és fàcil ensenyar per els mestres o una escola on és fàcil aprendre pels infants" (Tolstoi). Evidentment, aquesta escola ha triat la segona opció, com també ho han fet totes les escoles on es pensa en l'infant i es treballa per oferir-li el millor.

### **3.5 Presència, participació i progrés com a indicadors de la millora en les pràctiques inclusives**

Ainscow (2006) adopta els conceptes de *presència*, *participació* i *progrés* com a tres principis per portar a terme una bona pràctica inclusiva. Després d'Ainscow, Echeita (2006) i Muntaner (2010), entre altres, també han utilitzat aquests conceptes dins de les seves definicions d'escola inclusiva. Tant Ainscow com els altres autors ens diuen que perquè una escola sigui inclusiva cal que busqui la *presència*, la *participació* i l'*èxit* de tots els infants que hi ha dins l'aula. Muntaner (2010) especifica que per desenvolupar processos inclusius és necessari que no només l'alumne/a estigui present al centre i a l'aula, sinó que participi de l'activitat i que a més a més aquesta participació porti a l'infant a progressar en el seu aprenentatge obtenint així resultats significatius.

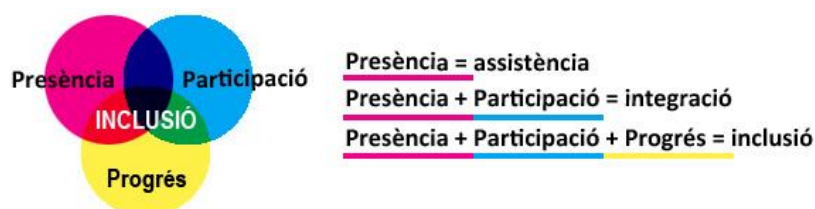
Començant la definició de *presència* d'Ainscow (2006) l'autor ens diu que el concepte està relacionat amb el lloc on són educats els infants i amb quin nivell de fiabilitat i puntualitat assisteixen a les classes; els llocs són importants però únicament l'alumne/a es considerarà inclòs si la *presència* va acompanyada de la *participació* i de l'*èxit*. Echeita (2006) afegeix que és important el lloc on són educats els alumnes perquè hi ha coses que difícilment s'aprenen en la distància.

Continuant amb el terme de *participació*, Ainscow es refereix a la qualitat de les experiències de l'alumne/a mentre es troba a l'escola i aquesta qualitat ha d'englobar els punts de vista de l'infant i la valoració del seu benestar personal i social. Echeita ens fa adonar que la *participació* implica aprendre amb els altres i col·laborar amb ells en el transcurs de les classes i de les lliçons; suposa una implicació activa amb allò que s'està aprenent (i ensenyant) i també

implica ser reconegut pel que un és i ser acceptat per això mateix. “Jo participo amb tu, quan tu em reconeixes com una persona semblant a tu i m’acceptes per qui sóc” (Booth, 2002).

Acabant amb l’èxit, Ainscow relaciona aquest concepte amb els resultats d’aprenentatge en relació al currículum de cada país. Echeita fa servir el terme *aprenentatge* enlloc del d’èxit i el defineix com la preocupació per garantir el nivell més alt d’aprenentatge significatiu en totes les competències establertes en el currículum (i no conformar-se amb allò bàsic o elemental per alguns), i per assegurar un progrés constant de cada alumne en funció de les seves característiques i necessitats individuals.

Muntaner (2010) presenta un model per re-definir aquests tres conceptes claus de l’educació inclusiva. Representació del Model Muntaner:



La *presència* es refereix a la incorporació a l’aula de tots els alumnes d’una mateixa edat. Eliminant així les aules de suport i les d’educació especial; però la *presència* de l’alumne/a dins l’aula no és cap garantia d’inclusió. La *presència* s’identifica més amb models d’assistència que no pas una altra cosa. Si a la *presència* li afegim *participació*, el concepte que obtenim és integració; l’alumne/a està en una aula, amb els seus companys/es i participa en ella; si la *participació* és només en coses concretes és perquè segueix un currículum diferent, o perquè entra i surt de l’aula, fent coses diferents als altres. Només s’obtindrà una plena inclusió quan possibilitem el *progrés* de l’alumne/a. És essencial posar l’atenció en el disseny de materials i activitats didàctiques que permetin que els objectius d’aprenentatge estiguin a l’abast per a individus diferents entre ells. El currículum ha d’oferir múltiples maneres de representació, d’expressió i participació. Un currículum que té com a referència la *participació*, ha de partir de les idees de l’aprenentatge cooperatiu.

Muntaner anomena *progrés* al que Ainscow anomena *èxit* i Echeita *aprenentatge*. Al llarg d’aquest TFG, jo igual que Muntaner, aporto el terme *progrés* per referir-me a l’aprenentatge que va adquirint l’infant.

Els termes definits en els paràgrafs superiors són essencials per a desenvolupar una bona pràctica educativa inclusiva però Echeita i Ainscow (2011) afegeixen tres elements més que tenen el mateix pes per dur a terme una bona inclusió a l'aula. 1) La inclusió és un procés: cal entendre la inclusió com una cerca constant per trobar les millors maneres de respondre a la diversitat de l'alumnat. Es tracta d'aprendre a viure amb la diferència i alhora poder enriquir-se d'aquesta. 2) La inclusió precisa la identificació de barreres: les barreres limiten la *presència*, la *participació* i el *progrés* de l'alumne/a i aquest fet pot provocar exclusió, fracàs o marginació. Echeita (2006) cita alguns punts que considera que fomenten les barreres: formació inicial del professorat inadequada per desenvolupar una pràctica que atengui a la diversitat; professorat esclau de la rutina dels models pedagògics apresos com a "alumne/a"; currículum sobrecarregat de continguts i competències; cultura escolar amb poc sentit de comunitat; lideratges educatius inadequats pel canvi i la millora; centres poc accessibles i mal equipats; ... 3) La inclusió posa èmfasi a aquells grups d'alumnes que podrien estar en risc de marginació, exclusió o fracàs escolar. Cal assegurar-se que els grups vulnerables estiguin supervisats i que s'adoptin mesures per assegurar la *presència*, la *participació* i l'*èxit* dins del sistema educatiu.

### **3.6 Propostes per millorar la presència, la participació i el progrés dels dos alumnes dins l'aula**

Agafant com a referents els tres principis per a la millora de les pràctiques inclusives: presència, participació i progrés, he elaborat unes propostes que pretenen millorar la inclusió a l'aula de tots els infants, posant especial atenció a la Carmen de 1r i a en Yile de 3r (els infants de l'estudi de cas d'aquest projecte), que presenten certes barreres per l'aprenentatge, les quals els hi limiten la presència, la participació i el progrés dins de les seves aules.

- **Propostes per millorar la presència**
  - Emplaçar a l'alumne/a en un lloc central, visible pels companys/es i per la mestra.
  - Crear situacions on l'alumne/a esdevingui protagonista.
  - Oferir dinàmiques de cohesió de grup (incrementar el coneixement mutu; prendre consciència dels punts forts i febles de cadascú; potenciar punts forts).
  - Aprofitar moments d'aula per potenciar les virtuts de l'alumne/a.
  - Triar a aquells infants que poden responsabilitzar-se de ser els ajudant dels dos alumnes.
  - Conscienciar al seu equip base que l'alumne/a, tot i necessitar ajuda, ha de fer les intervencions corresponents.

- **Propostes per millorar la participació**

- Tenir una actitud desinhibida davant del grup-classe.
- Augmentar el confort i la seguretat dins l'aula.
- Tenir presents, per part de la mestra, els alumnes com a membres del grup-classe tenint en compte les barreres per l'aprenentatge que presenten.
- Gaudir, sempre, d'una inclusió significativa dins l'aula.
- Incrementar la cohesió de grup.
- Mantenir interès durant tot el desenvolupament del projecte didàctic.
- Exteriorització de les emocions i dels sentiments.
- Fer reforç positiu, tant a nivell individual com en grup, després de les intervencions dels infants.
- Fer participar als infants en les activitats col·lectives (encara que el que puguin aportar sigui molt diferent al que faci la resta d'alumnes).
- Encarregar petites tasques a l'alumne/a.
- Treballar seguint els principis de l'aprenentatge cooperatiu del "Programa CA/AC".
- Mostrar interès a l'hora de fer les activitats i mantenir-lo al llarg d'aquestes.
- Tenir curiositat per les feines que desenvolupa la resta d'alumnes.
- Augmentar el interès per incorporar-se i intervenir a la feina en equip.
- Augmentar el interès per intervenir en les activitats en gran grup.
- Demanar ajuda sempre que sigui necessari.
- Augmentar la voluntat de voler entendre tot el que succeeix dins l'aula.
- Mostrar il·lusió a l'hora d'aprendre en equip.
- Augmentar la capacitat de tolerància de l'alumne/a envers les intervencions dels companys/es i el mateix a l'inversa.
- Respectar les opinions i les crítiques dels companys/es cap a l'alumne/a i a l'inversa.

- **Propostes per millorar el progrés**

- Millorar la comunicació dins l'equip.
- Augmentar l'autonomia.
- Augmentar la competència en aquelles habilitats concretes que es considerin que l'infant pot arribar a desenvolupar i millorar. En el sí del TFG faig el seguiment dels dos alumnes dins l'aula en l'àrea de llengua, matemàtiques, ciència i plàstica; a continuació exposo els objectius generals del currículum que els dos alumnes haurien d'assolir en cadascuna de les àrees esmentades:

*Llengua:* -Desenvolupar la competència en la llengua catalana com a vehicle de comunicació. / -Desenvolupar la competència comunicativa oral i escrita en totes les llengües

de l'escola per comunicar-se amb els altres, per aprendre, per expressar les opinions i concepcions personals. / -Comprendre discursos i explicacions orals i escrites que es donen en l'àmbit escolar i en el context social i cultural proper. / -Manifestar una actitud receptiva, interessada i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i d'ús de les llengües.

*Matemàtiques:* -Comprendre el sistema de numeració decimal i el significat de les operacions. Calcular amb fluïdesa i fer estimacions raonables, tot utilitzant diferents tècniques: càlcul mental, càlcul escrit i càlcul amb calculadora i altres TIC, d'acord amb la situació. / - Identificar i descriure formes geomètriques de l'entorn, tot utilitzant el coneixement dels seus elements i de les seves propietats. Interpretar i utilitzar procediments d'orientació espacial en contextos diversos.

*Ciència:* -Utilitzar diversos llenguatges per expressar i comunicar els continguts de l'àrea, seleccionar i interpretar dades expressades per mitjà de codis diversos i reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge. / -Participar activament en el treball en grup, adoptant una actitud responsable, solidària, cooperativa i dialogant, argumentar les pròpies opinions i contrastar-les amb les dels altres, respectant els principis bàsics del funcionament democràtic.

*Plàstica:* -Valorar i respectar el fet artístic propi i dels altres. / -Valorar i gaudir de la interacció en el grup i el cooperativisme, tot participant conjuntament en la planificació de les activitats i desenvolupant una relació de confiança en la dinàmica de les activitats.

*Educació Física:* -Utilitzar el coneixement del propi cos, les capacitats físiques i les habilitats motrius per resoldre i adaptar el moviment a les necessitats o circumstàncies de cada situació. /-Compartir i gaudir de l'exercici físic en col·lectivitat mitjançant qualsevol activitat física.

## **4 Planificació del disseny de la innovació didàctica**

### **4.1 Marc metodològic del projecte d'innovació didàctica**

Atenent als objectius de la investigació i per tal de validar el projecte d'innovació didàctica em decanto per l'ús de la metodologia qualitativa. Aquesta metodologia és la que s'adequa millor als requeriments del treball que són: analitzar casos, identificar la qualitat de la inclusió a l'aula de dos alumnes amb n.e.e; aprofundir en l'anàlisi de la presència, la participació i el progrés dels infants i fer-ne un seguiment al llarg de tota l'experiència educativa; obtenir dades per valorar la incidència de les propostes didàctiques i obtenir resultats per elaborar algunes propostes de millora per la inclusió. A continuació presento algunes característiques de la metodologia qualitativa que mostra la idoneïtat per la validació del projecte d'innovació.

- *Investigació qualitativa i investigació etnogràfica:* tal i com defineixen Denzin y Lincoln (2005), "la investigació qualitativa és una activitat que localitza a l'observador en el món.

Consisteix en un conjunt de pràctiques interpretatives que fan al món visible. Aquestes pràctiques transformen el món, el converteixen en una sèrie de representacions, que inclouen les notes de camp, les entrevistes, converses, fotografies, registres i memòries. En aquest nivell, la investigació qualitativa implica una aproximació interpretativa i naturalista del món. Això significa que els investigadors qualitativs estudien aspectes dins el seu context natural, intentant donar sentit o interpretar fenòmens en funció dels significats que les persones li donen". Dels mètodes d'investigació que es desprenen de l'anàlisi qualitatiu els que més s'adeqüen en el procés de validació del projecte és la investigació etnogràfica i l'estudi de casos. Segons Rafael Bisquerra (2004), "la investigació etnogràfica és el mètode més conegut i utilitzat en la investigació educativa per tal d'analitzar i descriure des d'una perspectiva participativa la pràctica docent". Tot això té un cert encaix en la meua investigació ja que el que faig és observació, desenvolupament de pràctiques educatives, anàlisi de casos i en certa mesura em permet que jo esdevingui un element més dins del projecte didàctic.

- *Instruments de la investigació qualitativa*: l'observació directa, les notes de camp i les entrevistes informals són els instruments que em permetran recollir les dades necessàries per poder obtenir uns resultats finals de la investigació del projecte. L'observació directa em permet obtenir informació sobre aspectes actitudinals, relacionals i procedimentals dels dos alumnes en qüestió; les notes de camp em permeten registrar la informació que obtinc de les observacions perquè com diuen Roigé, Estrada i Beltran "és important no fiar-se de la pròpia memòria per retenir la informació i s'ha de tenir present que tot allò que no s'hagi enregistrat és susceptible de perdre's"<sup>7</sup>; i amb les entrevistes informals aconseguiré aquelles dades que no són observables i que m'aporten informació essencial per poder planificar i realitzar el projecte d'innovació didàctica.

- *Anàlisi de dades en la investigació qualitativa*: aquesta anàlisi la faig a partir de tres observacions. Amb els dos infants de l'estudi de cas en el punt de mira, començo fent una observació inicial per obtenir aquelles dades que em permeten projectar el projecte; la següent observació la duc a terme durant el projecte i les dades que recullo m'informen sobre l'evolució del treball didàctic; el tercer i últim procés d'observació és l'observació final per analitzar el que succeeix un cop finalitzades les intervencions amb els infants. El TFG té com punt central la inclusió educativa, és per això que per elaborar el procés d'anàlisi faig servir tres indicadors que són nuclears i s'han de tenir en compte a l'hora de desenvolupar unes bones pràctiques inclusives. Aquests indicadors formen part del marc teòric juntament amb

---

<sup>7</sup> Roigé, X.; Estrada, F.; Beltran, O. (1999) Tècniques d'investigació en Antropologia Social

dos referents que són les fonts d'informació que m'han permès dissenyar els projectes d'innovació didàctica. Gràcies al marc teòric i a l'obtenció de dades al llarg del projecte he pogut acabar elaborant unes conclusions com a propostes de millora per a la pràctica educativa inclusiva.

- *Conclusions del treball de final de grau:* les conclusions que presento responen al resultat de contrastar les dades obtingudes durant la realització dels projectes d'innovació didàctica amb els apartats que genero en el marc teòric i que els utilitzo com a referència en l'aplicació pràctica.

## **4.2 Procés d'innovació**

Aquest procés d'innovació didàctica consisteix en combinar les dues metodologies citades anteriorment ("El Programa CA/AC" i "L'emoció de conèixer") per aconseguir que tots els alumnes junts gaudeixin del procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquests projectes els duc a terme en dues aules de primària on hi ha la Carmen i en Yile, els dos infants amb qui em centro per elaborar el TFG. Un dels projectes el faig a la classe de 1r B, on hi ha la Carmen i l'altre el faig a 3r A, on hi ha en Yile. Un dels objectius principals que pretenc assolir al realitzar les unitats didàctiques (U.D) és que tant la Carmen com en Yile participin significativament de totes les activitats que proposo, igual que la resta dels seus companys/es. Aquests dos infants estan presents dins l'aula però no gaudeixen d'una bona inclusió, doncs no sempre formen part de l'activitat educativa. Prèviament al disseny de les U.D el que faig és analitzar la inclusió dels dos alumnes a partir dels tres indicadors descrits en el marc teòric: la presència, la participació i el progrés. Fer aquesta anàlisi em permet conèixer de quina manera es té en compte a l'alumne/a dins l'aula, com desenvolupa la seva activitat i quin és el seu aprenentatge. Tota la informació que obtinc la tinc en compte a l'hora de dissenyar les propostes didàctiques i el que pretenc amb elles és millorar la condició dels tres indicadors per augmentar la inclusió dels infants dins l'aula. Els projectes els desenvolupo al llarg de dos mesos i durant aquest temps veig progressivament els canvis que es produeixen en els infants, en els infants en relació al grup i a l'inversa. Aquests canvis m'aporten unes dades que les recullo en un diari, on tinc en compte la presència, la participació i el progrés dels dos alumnes en cada una de les activitats que es van fent. D'aquesta manera, un cop finalitzades les U.D torno a analitzar el grau d'inclusió de la Carmen i en Yile dins l'aula per obtenir resultats sobre l'efecte dels projectes d'innovació didàctica en els alumnes que no estan inclosos dins dels respectius grups-classe.

### 4.3 Temporalització

- 1r contacte amb l'escola i amb els 4 àmbits de suport a la inclusió (17, 18 i 19 d'octubre):

L'objectiu principal era formar-me una idea general del funcionament de l'escola i tenir el primer contacte amb els quatre àmbits de suport a la inclusió: col·laboració amb el tutor en la planificació i desenvolupament del PI i suport a les famílies; suport individualitzat; suport dins l'aula; planificació i desenvolupament de les mesures d'atenció a la diversitat. Per tal d'adquirir informació sobre el funcionament dels quatre àmbits vaig entrevistar a la mestra d'educació especial de l'escola. Les dades que vaig obtenir em van aportar informació nova per començar a entendre com l'escola enfocava l'atenció a la diversitat.

- Elecció dels dos infants que em permeten desenvolupar el projecte d'innovació (6 i 20 de novembre): Després de fer dues reunions amb la tutora de les pràctiques de l'escola vaig decidir quins serien els dos infants amb n.e.e que em permetrien desenvolupar el projecte d'innovació. L'objectiu era escollir a dos infants de diferents cursos que presentessin diferents tipologies de barreres per l'aprenentatge. Durant la primera reunió la tutora em va anomenar a diferents infants i em va exposar les barreres d'aprenentatge que cadascun d'ells presentava. En la següent reunió vam concretar els dos infants que em servien pel projecte; ens vam decantar per una alumna de 1r i un de 3r. La de 1r, com a trets principals, es trobava en el seu primer any d'escolarització i presentava forces dificultats d'aprenentatge i de socialització. I el de 3r feia poc que havia arribat del seu país d'origen i el nivell de llenguatge que tenia era molt baix.

- 1a aproximació cap els dos infants del projecte d'innovació (3, 4 i 5 de desembre): Aquests dies em van permetre apropar-me als dos infants, als seus grups-classe i a les seves tutores. Tres dies, tot i ser pocs, em van servir per adquirir una idea general del grau i del tipus d'inclusió que tenien dins l'escola. També vaig entrevistar a les dues tutores per de saber quin enfocament tenien sobre la inclusió, per conèixer com atenien als infants amb n.e.e i poder començar a valorar la presència, la participació i el progrés dels infants dins l'aula ordinària.

- Disseny de les U.D (del 21 de desembre fins el 20 de gener): Durant aquestes setmanes vaig elaborar les dues U.D. Per dissenyar-les vaig tenir en compte la informació obtinguda de les entrevistes amb les tutores i les observacions a l'aula dels dos alumnes en relació amb els seus grups-classe. El projecte didàctic per l'aula de 1r era "El mag i les lletres perdudes" elaborat a partir de la metodologia de "L'emoció de conèixer" i del "Programa CA/AC" amb activitats d'estructura cooperativa. El de la classe de 3r era "El nostre cos per fora i per dins" agafant com a referència el llibre de medi que utilitzen a l'aula i amb activitats d'estructura cooperativa del "Programa CA/AC".



- Realització del projecte d'innovació dins el centre escolar (del 21 de gener al 22 de març):

Aquests dos mesos vaig portar a terme els objectius plantejats al TFG. Paral·lelament vaig tenir tutories amb el tutor de la UVic de TFG i pràctiques per estructurar tant la memòria de pràctiques com el TFG.

> Planificació de les intervencions de les U.D (del 21 al 25 de gener): Durant la primera setmana de pràctiques vaig explicar a les tutores les U.D per tenir els seus consentiments i per pactar les sessions on podria fer les meves intervencions. Tant a la tutora de 1r com a les de 3r (en aquest curs la U.D es faria a les dues classes) els va semblar tot bé i vam acordar, aproximadament, els dies que intervindria (dic aproximadament perquè del que es va quedar al que es va acabar fent va ser diferent per motius com sortides, exàmens, substitucions, baixes, ...). Paral·lelament vaig començar a fer els tràmits necessaris i a elaborar el material per dur a terme les meves primeres sessions.

> Desenvolupament de les U.D (del 29 de gener al 12 de març): Mentre realitzava les U.D recollia les dades que em servien per analitzar la incidència de les estructures cooperatives i de "L'emoció de conèixer" en els dos infants i en els seus grups.

○ Planificació de la U.D de 1er "El mag i les lletres perdudes"

29 de gener: activitat 1 *Coneixem el mag i escrivim un anunci al diari*

01 de febrer: activitat 2 *Recordem les lletres*

12 de febrer: activitat 3 *Un impressor ve a ajudar-nos i fem les lletres pel mag*

26 de febrer: activitat 4 *Amb instruccions del mag escrivim l'encanteri*

01 de març: activitat 5 *Escrivim l'encanteri amb l'impremta i fem un dossier pel mag*

12 de març: activitat 6 *Torna el mag per acomiadar-se*

○ Planificació de la unitat didàctica de 3er "El nostre cos per dins i per fora"

01 de febrer: activitat 1 *El diccionari ens ajuda a definir paraules*

07 de febrer: activitat 2 *Construïm models humans (sessió 1)*

12 de febrer: activitat 2 *Construïm models humans (sessió 2)*

14 de febrer: activitat 3 *Elaborem un text explicatiu del nostre tema*

28 de març: activitat 4 *Trencaclosques*

04 de març: activitat 5 *Examen* (part del temari coincidia amb el que els alumnes havien après durant la U.D i vaig aprofitar per incloure un exercici dins la prova).

- Realització de la memòria de pràctiques III (del 22 de març al 12 d'abril): Elaboració i entrega de la memòria de pràctiques III. Aquesta memòria la vaig anar desenvolupant durant el període de pràctiques però el gruix principal de la seva elaboració va ser al finalitzar les pràctiques. La memòria em va permetre tenir informació per elaborar algun apartat del TFG.

- Realització del Treball de Final de Grau (del 12 d'abril al 17 de maig): Durant aquestes setmanes vaig elaborant el TFG i em vaig trobant amb el tutor de la UVic per anar projectant, revisant, modificant i avaluant el projecte.

> Desenvolupament del marc teòric (del 12 al 20 d'abril): Per desenvolupar el TFG faig servir les dues estratègies metodològiques "El programa CA/AC" i "L'emoció de conèixer" que són també els que he utilitzat per les U.D i els tres indicadors de presència, participació i progrés per a la millora de les pràctiques inclusives. Durant aquests dies també vaig elaborant altres apartats del TFG.

> Observació, identificació i anàlisi del grau d'inclusió dels dos alumnes (del 20 d'abril al 12 de maig): Començo analitzant les dades que he obtingut durant les tres observacions, la inicial al projectes didàctics, la del durant el projecte i la del final. Aquestes dades les analitzo mitjançant els tres indicadors: presència, participació i progrés de l'alumne/a dins l'aula abans, a l'inici, durant i després de realitzar les U.D amb aprenentatge cooperatiu i la metodologia de "l'emoció de conèixer".

> Tancament del TFG (del 12 al 17 de maig): elaboro algunes propostes de millora per a la inclusió, modifico alguns punts concrets i reviso tot el TFG.

- Lliurament del TFG (17 de maig)

- Elaboració de la presentació oral del TFG (el 17 de maig al 21 de juny)

- Presentació del TFG davant del tribunal de la UVic (el de juny)

## **4.4 Descripció dels casos**

### **4.4.1 Cas de la Carmen**

La Carmen té 6 anys, fa 1r de primària i està vivint el seu primer any d'escolarització. L'alumna, de família gitana, viu amb els seus pares, que tampoc han estat escolaritzats, i amb el seu germà de 3 anys que aquest any també ha començat l'escola. Mostra barreres per l'aprenentatge i per la socialització (l'origen d'aquestes barreres, de moment, es desconeix). Durant el primer trimestre la tutora es va adonar que el procés d'adaptació de l'escola que l'alumna estava desenvolupant era massa diferent comparat amb altres alumnes que també s'introduïen per primer any a l'escola.

La mestra va observar que referent a les habilitats socials, l'alumna no tenia el concepte de grup, es relaciona poc amb els companys/es i durant l'esbarjo no mostrava interès per jugar amb ningú. En quan al llenguatge oral, el vocabulari que emprava era molt pobre i parlava poc, el català no el parlava gens i entenia alguna frase senzilla. A l'hora d'escoltar l'alumna es mostrava atenta, quan se li feia alguna pregunta directa responia si o no però quan se li

demanava que expliqués, per exemple, què havia fet en activitats anteriors no explicava res. Al fer-li fer alguna cosa senzilla la feia però si el que se li deia contenia dues o més consignes només n'executava la primera. I en quan a demanar permís, preguntar o saludar tampoc ho feia. Referent a les habilitats emocionals la Carmen no exterioritzava masses emocions ni sentiments, es mostrava alegre quan els seus companys/es reien però en canvi no mostrava signes de tristesa, por, ansietat, curiositat ni tampoc expressava res quan es feia mal. Referent a les habilitats motrius bàsiques mostrava certa dificultat en baixar escales, córrer, saltar, mantenir equilibris, llançar i agafar, cordar i descordar i en posar-se i treure la bata o l'abric. Les habilitats de caire més escolar com retallar, enganxar, resseguir, pintar, dibuixar, escriure semblaven totes noves per ella, com si mai hagués tingut l'oportunitat de fer-ho, tant és així que no diferenciava les lletres del dibuix. La tutora va determinar que el seu nivell escolar era com el d'un infant de 2 anys.

Degut a totes aquestes observacions la tutora va decidir que quan l'alumna estigués dins l'aula ordinària el suport que rebria seria el d'una companya de taula, la qual l'ajudaria i li explicaria les coses que s'anaven fent en la sessió. A nivell de suport individual la Carmen assistiria dues hores amb la mestra d'educació especial, tres més a l'aula d'acollida i una hora a la sessió de SEP. Paral·lelament la tutora va creure bàsic que l'alumna tingués un P.I, així que comença a elaborar-lo per tenir una base a l'hora de començar a treballar amb ella. Cal dir que durant tot aquest curs el P.I no ha pogut ser oficial però la intenció és que ho sigui durant el següent curs.

#### **4.4.2 Cas d'en Yile**

En Yile té 9 anys, fa 3r de primària i és el primer any que està escolaritzat al país. L'alumne, d'origen xinès, viu amb els seus pares i amb el seu germà de 6 anys el qual fa un any que ja està escolaritzat en aquesta escola. La seva barrera per l'aprenentatge és la llengua.

A l'arribar a l'escola l'alumne deia i entenia alguna paraula en castellà perquè els seus pares i el seu germà ja feia un any que vivien aquí. El català però no l'entenia. A l'hora de relacionar-se amb els seus companys/es mostrava força d'interès i a l'inversa passava el mateix. A classe tenia una bona actitud, era responsable i treballador. A nivell emocional en Yile era alegre, amb bona predisposició, curiós i es mostrava molt vergonyós i tímid a l'hora d'exposar-se davant els alumnes. En certes ocasions l'alumne exterioritzava frustració, desinterès, ràbia o s'enfadava per culpa, normalment, de la barrera lingüística.

El suport que en Yile rep dins l'aula és el d'un company de taula i el d'un altre company, membre del seu equip base, quan realitzen aprenentatge cooperatiu. Aquests nens el que procuren és que entengui i faci les activitats que tots fan. A part, l'alumne rep suport a l'aula d'acollida durant quatre hores a la setmana on aprèn a ser més competent amb el català i més autònom a l'hora de fer les activitats.

## **5 Desenvolupament de la proposta d'innovació didàctica**

### **5.1 Observació inicial dels dos alumnes dins l'aula**

#### **5.1.1 Anàlisi de la inclusió a l'aula dels dos alumnes abans d'iniciar el projecte didàctic**

##### **5.1.1.1 Cas de la Carmen**

Durant una setmana prèvia al desenvolupament del projecte didàctic vaig observar a la Carmen dins l'aula ordinària fent medi, castellà, plàstica, projecte, educació física i també dins l'aula d'educació especial. A continuació analitzo la presència, la participació i el progrés de l'alumna dins l'aula.

> En quan a la presència: la Carmen té poca presència dins l'aula. Els seus companys/es només la tenen en compte quan la mestra els demana que l'ajudin o que juguin amb ella durant l'esbarjo. Així que els infants es relacionen amb la Carmen només quan necessita ajuda i mai perquè tinguin ganes de relacionar-se amb ella. I la Carmen no es relaciona amb ells perquè no té iniciativa per fer-ho, sovint se la veu sola observant als infants i sense mostrar-se trista per no relacionar-se amb ells. L'alumna es troba en un moment que necessita molta ajuda per desenvolupar-se dins l'escola i no és prou autònoma com per fer coses bàsiques com per exemple posar i treure la bata o l'abric, desplaçar-se per l'escola o fer segons quina activitat. És per això que la tutora va assignar el rol d'ajudant de la Carmen a una de les tres companyes de taula. Aquesta ajudant encara no té interioritzat el seu rol i sovint es despista deixant de banda a la Carmen i fins que la mestra no li recorda que l'ha d'ajudar no ho fa.

- Medi i castellà: l'alumna seu en una de les dues taules centrals de l'aula amb tres companyes més. Durant les classes passa molt desapercibuda, està asseguda al seu lloc sense cridar gens l'atenció, fa veure que està atenta, no es belluga, no parla amb les companyes i no es distreu.

- Plàstica i projecte: la naturalesa de les activitats que tenen lloc en aquestes sessions fa que l'emplaçament dels alumnes vagi variant. Per això que la Carmen no té ni un lloc fixa ni la mateixa ajudant, és qui seu al seu costat que l'ajuda amb el que necessita. Durant aquestes

classes l'actitud dels infants és més activa que en les altres, ja que després de l'explicació de la mestra els alumnes inicien a fer les manualitats que se'ls hi proposa. La Carmen també ho fa sempre i quan la mestra iniciï l'activitat amb ella.

- Educació física: dins d'aquesta àrea la Carmen no té gens de presència. La mestra d'educació física només s'adona de l'alumna quan la veu asseguda tota sola al banc mentre tots els infants estan participant de l'activitat. En aquest moment la mestra li pregunta que perquè no vol participar, l'alumna li respon *-perquè no* i aquí s'acaba el diàleg. La Carmen es passa les sessions asseguda al banc sense que cap company/a ni tampoc la mestra l'ajudin a formar part del grup.

- Educació especial: en aquestes sessions la presència de la Carmen pren més importància perquè és la única assistent. Així que la mestra diposita tota l'atenció cap a ella i el mateix a l'inversa.

> En quan a la participació:

- Medi i castellà: durant les activitats en gran grup que impliquen parlar davant dels companys/es, respondre preguntes en veu alta, intervenir durant les explicacions de la mestra, etc. la Carmen queda en un segon pla, no té iniciativa per intervenir i la mestra no ho fomenta. Quan se li fa directament alguna pregunta ella tímidament es posa el dit a la boca i respon sí o no amb el cap. En cap moment se li fa fer cap encàrrec, per exemple, és la única que no reparteix material. El tipus d'activitats que solen fer són individuals i en parelles. Pel que fa a les activitats individuals la Carmen fa coses diferents (fitxes d'exercicis corresponents a un nivell de parvulari) i la mestra, mentre vigila al grup sencer li fa el suport perquè pugui realitzar la tasca. En les activitats per parelles la companya de la Carmen l'ajuda a fer la feina però aquesta ajuda no enriqueix massa a l'alumna. L'ajudant té la sensació que la Carmen no li aporta res de bo perquè aquesta no pot col·laborar en elaborar una feina ben feta, l'enredereix i al final ho acaba fent tot ella. En el cas que la Carmen intervingui i aquesta intervenció "espatlli" el que la companya ha fet aquesta escull queixar-se a la mestra abans que parlar amb la parella per ajudar-la en millorar la intervenir. Quan l'activitat de parelles és complexa la mestra incorpora una tercera nena a la parella de la Carmen i el que acaba passant és que l'activitat la resolen l'ajudant i la nova incorporació i la Carmen es converteix únicament en una espectadora.

- Plàstica i projecte: les activitats que fan són individuals. La Carmen fa les mateixes activitats que la resta d'alumnes i el suport que rep és el de la mestra i els del company/a que seu al seu costat. Les activitats d'aquestes matèries impliquen fer manualitats com retallar, enganxar, pintar, dibuixar, reproduir materials artístics, etc. i tot plegat són coses que la

Carmen no estava gens familiaritzada, per exemple, mai havia pintat amb un pinzell. Com que tot és novetat per ella i els altres infants poden treballar sols, la mestra pot estar aténndre-la més i ajudant-la en aquestes noves experiències.

- Educació física: l'alumna no participa de les activitats que es desenvolupen dins l'aula. Ella seu al banc i observa els companys/es. No mostra interès en participar i quan se li proposa que participi es nega a fer-ho, diu que vol marxar a casa. La mestra no insisteix en fer-la participar, diu que si l'alumne no ho vol ella no la pot forçar, no es qüestiona que la Carmen potser no entén les ordres que dóna, o que s'espanta pel rebombori que fan els infants a l'hora de jugar, o que potser necessita que algú l'agafi de la mà i participi amb ella durant la sessió perquè prengui consciència que s'ho pot arribar a passar molt bé.

- Educació especial: la mestra proposa activitats a la Carmen i aquesta les fa, tot i que necessita molta ajuda per fer-les. La Carmen dibuixa, pinta i ressegueix tal i com ho acostumaria a fer un infant de dos anys; no fa seriacions, ni activitats de relacionar, ni distingeix formes geomètriques, tampoc diferencia les lletres dels dibuixos, etc. Així que la mestra li proposa activitats molt simples i li pauta molt les accions que ha de fer. L'alumna mostra molt interès i fa el que se li diu.

> En quan al progrés: una setmana d'observació de l'alumna és massa poc com per poder-ne analitzar el progrés. El que es pot dir és que l'alumna mostra interès per la feina, li agrada molt rebre ajuda i adonar-se que gràcies a això pot fer coses com els seus companys/es.

Partint de la descripció del cas de la Carmen i d'aquesta observació inicial considero que al llarg del desenvolupament de la unitat didàctica "El mag i les lletres perdudes" (realitzada a la seva aula de 1r B) l'alumna ha d'esdevenir més competent en:

- El llenguatge oral; en diferenciar les lletres dels dibuixos; en identificar formes geomètriques bàsiques; en relacionar formes i conceptes; en dominar activitats que requereixen un domini de la motricitat fina com per exemple: retallar, pintar, encolar o enganxar.

#### **5.1.1.2 Cas d'en Yile**

Durant les dues setmanes prèvies al desenvolupament del projecte didàctic vaig observar a l'alumne fent llengua a l'aula d'acollida i matemàtiques i medi a l'aula ordinària. Tot seguit analitzo la inclusió d'en Yile a l'aula dins d'aquestes àrees.

> En quan a la presència:

La relació que té amb els companys/es és bona, tot hi haver la barrera del llenguatge tant ell com els companys/es s'esforcen en relacionar-se. En els moments com les entrades i sortides de l'aula o durant el pati es nota que se'l té en compte perquè sempre hi ha algú o altre que el manté al corrent del que faran o que li ofereix jugar amb ell. Dins l'aula ordinària rep l'ajuda de dos companys; un d'ells és un company de taula, un alumne molt espavilat, sensible i que té una bona relació amb tot el grup-classe; l'altre és un company de l'equip base tot i que no tenen masses oportunitats de treballar plegats es porten força bé (l'aprenentatge cooperatiu se sol fer en sessions de racons i/o llengua i coincideix que en Yile està a l'aula d'acollida). Ambdós ajudants tenen la responsabilitat d'explicar-li les activitats que la mestra fa fer i de revisar que porti l'agenda al dia.

- Medi: està dins l'aula ordinària, emplaçat a una de les dues taules del final amb cinc companys/es més. Durant les sessions l'alumne passa força desapercbut excepte quan se li crida l'atenció perquè en lloc d'estar escoltant pren la iniciativa de fer altres coses com jugar amb els llapis de sobre la taula o fer papiroflèxia (en Yile és molt hàbil fent aquesta tècnica).

- Matemàtiques: també es troba dins l'aula ordinària i al mateix lloc descrit anteriorment. En aquestes sessions el Yile té més presència perquè els infants s'han adonat que és competent amb aquesta àrea, sovint es fixen com ho fa i el feliciten quan es sorprenen de la rapidesa que té a l'hora de resoldre activitats.

- Llengua: assisteix a l'aula d'acollida amb un company marroquí de la seva classe i un company xinès de la paral·lela. Els tres alumnes es porten bé entre ells, es respecten i s'ajuden sempre que poden, tot i així són pocs els moments que poden ajudar-se perquè la les classes són molt dirigides per part de la mestra i la manera de treballar és individual.

> En quan a la participació:

- Medi: durant les activitats en gran grup, les quals impliquen parlar davant la classe, respondre preguntes, col·laborar amb petites intervencions, corregir deures, etc. no es té en compte a l'alumne. La mestra veu natural que en Yile no entengui, de moment, les explicacions que fa i és per això que no el fa participar. En les activitats individuals realitza dues tipologies d'activitats, les que no tenen res a veure amb les de la resta del grup i les que sí que són les mateixes. En les primeres, quan la mestra decideix que allò que es fa a l'aula és massa difícil per ell, fa fitxes concretes per adquirir vocabulari. En les segones rep l'ajuda del company a l'hora de resoldre-les i sovint acaba copiant el que aquest fa; a l'hora de la correcció conjunta no se'l té en compte i en Yile corregeix mirant el que fan els companys/es de la taula.

- Matemàtiques: la dinàmica d'aquestes classes són sempre igual, la mestra explica algun nou contingut i després els fa fer exercicis de manera individual o directament els diu les activitats que han de resoldre per després fer la correcció conjunta. Durant les explicacions només es té en compte als alumnes que tenen dubtes i preguntes o a aquells alumnes que les matemàtiques els costa molt. En Yile no coincideix amb cap d'aquests perfils així que no se'l té en compte. A l'hora de corregir exercicis això canvia perquè ell és molt competent en aquesta àrea i tant els companys/es com la mestra el feliciten per la seva rapidesa a l'hora de resoldre activitats.

- Llengua (aula d'acollida): fan diferents tipus d'activitats. Unes per fomentar la conversa i on la mestra fa preguntes individuals a cada un dels tres assistents; unes altres activitats per adquirir vocabulari on cada alumne treballa amb un ordinador i fa activitats de programes concrets; i finalment les activitats que han de fer igual que la resta del seu grup-classe. La mestra explica a tots tres què han de fer, tot seguit, de manera individual, les resolen i reben la seva ajuda.

> En quan al progrés: el període d'observació de l'alumne abans de començar el projecte didàctic és massa curt com per poder parlar sobre el progrés. A trets generals el que puc comentar és que sembla que progressivament augmenta la relació amb el grup i que augmenta el seu interès a l'incorporar-se a la feina que se sent recompensat d'alguna manera o altra com a les classes de matemàtiques.

Partint de la descripció del cas d'en Yile i d'aquesta observació inicial considero que al llarg del desenvolupament de la unitat didàctica "El nostre cos per dins i per fora" (realitzada a la seva aula de 3r A) l'alumne ha d'esdevenir més competent en:

- El llenguatge oral; en entendre les explicacions dels seus companys/es i de la mestra / en fer ús del vocabulari que va adquirint; en dominar i treballar amb estructures cooperatives d'aprenentatge; i en aprendre significativament el contingut educatiu que ha treballat.

## **5.2 Projecte per a la millora de la inclusió a l'aula dels dos alumnes: desenvolupament i anàlisi de la inclusió a l'aula**

### **5.2.1 Presentació dels projectes d'innovació**

Al dossier d'Annexes consten les U.D: Annex 1 pel cas de la Carmen i Annex 2 pel d'en Yile.



### **5.2.1.1 “El mag i les lletres perdudes”. Unitat didàctica realitzada a l’aula de la Carmen (1r B)**

“El mag i les lletres perdudes” és una unitat didàctica que es dur a terme dins l’aula ordinària i que es relaciona principalment amb l’àrea de llengua. Seguint els principis de “L’emoció de conèixer” aquest projecte s’embolcalla dins d’una atmosfera fantàstica per tal de provocar situacions on els alumnes s’emocionin i aprenguin a través d’una motivació intrínseca. El mag de la U.D és el protagonista del projecte, el qual és un amic meu, amb dots de teatre. La curiositat de conèixer algú fascinant i interaccionar amb ell connecta als alumnes amb els seus mons fantàstics i és a partir d’aquí que els farà viure l’aprenentatge com si fos una aventura.

- Sinopsi del projecte: un mag, una mica desorientat, arriba a l’escola. Aquest personatge ha quedat atrapat en el temps i necessita reconstruir un encanteri per poder tornar a casa seva. El mag viatja en el temps gràcies a un element únic: les seves lletres màgiques. Amb aquestes lletres tan especials escriu l’encanteri que li permet transportar-se d’un lloc a l’altre i així, viatjar en el temps. En el seu últim viatge ha patit un accident al travessar una gran tempesta, per culpa d’aquest fet ha perdut totes les seves lletres i s’ha donat un cop tan fort al cap que no se’n recorda de com s’escriu ni què són les lletres ni molt menys de l’encanteri. El motiu que el mag estigui a l’escola és per demanar ajuda als infants: necessita recuperar nocions de l’escriptura, reconstruir les lletres màgiques de l’abecedari i fer de nou l’encanteri. Per tant, els infants hauran d’ajudar al mag en tot allò que necessita perquè pugui seguir viatjant en el temps. Hauran de realitzar una sèrie d’activitats i seguir les instruccions que de tant en tant el mag els farà arribar. Un cop tinguin llest tot el que el personatge els ha demanat s’hauran de posar en contacte amb ell i lliurar-li el material que hauran generat.

- Organització de les activitats: a continuació explico de manera resumida les activitats de la U.D. En el desenvolupament de les activitats (Annex 1) en tot moment s’especifica com s’ha d’atendre a la Carmen amb l’objectiu que participi significativament igual que la resta d’infants. Tant l’equip base de l’alumna com la mestra han d’entendre aquesta idea i vetllar perquè s’assoleixi aquest objectiu.

Coneixem el mag i escrivim un anunci al diari: en la 1a part de l’activitat els alumnes coneixen el personatge que serà el fil conductor de tot el projecte. Aquesta descoberta es fa en gran grup perquè tots els infants s’endinsin junts en la història. La 2a part es fa en equips cooperatius i consisteix en escriure un anunci al diari per tal de trobar a una persona que ajudi a la classe de 1rB a fer unes lletres que el mag ha demanat. L’anunci s’escriu amb l’estructura “foli giratori” i un dels objectius és comprovar la comprensió de la demanda del personatge.

Recordem les lletres: amb equips se surt al pati amb l'objectiu d'observar l'entorn i trobar formes que recordin lletres. Un cop trobades cada equip explicarà les lletres que ha descobert.

Un impressor ve a ajudar-nos a fer les lletres pel mag: gràcies a l'anunci de la 1a sessió arriba un personatge per ajudar als infants a construir lletres pel mag. L'impressor fa una explicació al grup i després per parelles construeixen les lletres seguint les instruccions del professional.

Amb instruccions del mag escrivim l'encanteri: el mag fa arribar a l'aula unes endevinalles que si s'encerten permeten escriure l'encanteri. Amb l'estructura "1,2-4" els equips resolen l'endevinalla, amb "llapis al mig" escriuen la frase de l'encanteri i tota la classe sencera decideix l'ordre de les frases per acabar obtenint l'encanteri complert.

Escrivim l'encanteri amb la nostra impremta i fem el dossier pel mag: amb l'estructura de "foli giratori" cada equip stampa la seva frase de l'encanteri, amb "llapis al mig" s'escriu una frase que resumeixi cada una de les activitats del projecte i de manera individual expressen emocions i sentiments que hagin viscut al llarg de l'experiència.

Torna el mag per acomiadar-se: com que els alumnes ja tenen tots els elements pel mag, el personatge torna a l'aula. Durant la sessió els infants li expliquen les activitats, cada equip llegeix la frase de l'encanteri, el mag els agraeix la feina que han fet i s'acomiada d'ells.

- El rol de la mestra: la mestra es converteix en un suport per a tots els equips cooperatius, controla que tots els equips respectin les estructures cooperatives, que tots els membres participin i ajuda a qui ho necessita. La mestra ha de conscienciar a l'equip de la Carmen per tal que aquests la facin participar quan li toqui i respectin les seves intervencions. És important que la mestra estigui pendent d'aquest equip per ensenyar als companys/es de la Carmen a oferir una bona ajuda.

- Objectius per la Carmen: Impactar a l'alumna perquè exterioritzi emocions; captar el seu interès al llarg de la unitat didàctica; seguir el fil conductor de tota la història de la unitat didàctica; aprendre conceptes i continguts nous a partir de l'aprenentatge cooperatiu; aprendre a treballar en equip; oferir situacions per augmentar la presència, la participació i el progrés de l'alumna dins el grup.

### **5.2.1.2 “El nostre cos per dins i per fora”. Unitat didàctica realitzada a l’aula d’en Yile (3r A)**

“El nostre cos per dins i per fora” és una U.D que es dur a terme dins l’aula ordinària durant les sessions de medi natural. El punt de partida del disseny de la programació d’aquest projecte ha estat el llibre de medi que s’utilitza a l’aula durant el curs de 3r. Agafant com a referència alguna informació del llibre el que he volgut oferir són activitats que s’allunyessin del que estan habituats a fer, que les activitats tinguessin un caràcter interdisciplinari i que captessin el major interès possible de tot l’alumnat i sobretot, que fossin ells els protagonistes dels seus aprenentatges.

- Sinopsi del projecte: “El nostre cos per dins” comença generant curiositat als infants a partir de paraules desconegudes, per ells, que pertànyen a òrgans d’aparells del cos humà. Aquesta curiositat porta a investigar les noves paraules descobertes per ubicar-les al nostre cos. Després d’entendre-les a nivell teòric cal anar a un nivell pràctic per assolir una comprensió més completa, així que es construeixen models de cossos on els alumnes reproduiran els diferents aparells i sistemes que tenim dins el cos. Finalment del pràctic es torna al teòric perquè els membres de cada equip s’han convertit en experts d’un tema concret i compartiran l’aprenentatge amb infants d’altres equips.

- Organització de les activitats: tot seguit explico resumidament les activitats de la unitat didàctica. En el desenvolupament de les activitats (Annex 2) s’especifica, en tot moment, l’atenció que ha de rebre en Yile amb l’objectiu que participi significativament igual que la resta d’alumnes. Tant l’equip base de l’alumne com la mestra han d’entendre aquesta idea i vetllar perquè s’assoleixi aquest objectiu.

El diccionari ens ajuda a definir paraules: per començar a introduir conceptes, a partir d’unes paraules desconegudes pels infants han d’entendre les paraula i classificar-les segons l’aparell del cos humà que pertanyin. Amb equips base i amb estructura 2-4 busquen les paraules al diccionari, les defineixen amb les seves paraules i després, amb gran grup les classifiquen.

Construïm models humans: amb l’estructura que he anomenat “dibuix compartit” cada equip dibuixarà un perfil de cos, després amb “1,2-4” decidiran com elaborar els òrgans i finalment amb parelles realitzaran els òrgans que acabaran col·locant al cos que han creat.

Elaborem un text explicatiu del nostre tema: amb “llapis al mig” els equips fan un text del tema que desenvolupen, busquen informació, la interpreten i l’escriuen amb les seves paraules.

Trencaclosques: amb l'estructura de "trenca-closques" cada equip esporàdic exposa el tema que ha desenvolupat al llarg del projecte, fan servir el text de l'anterior activitat i utilitzen diferents materials de suport. Per acabar es fan preguntes els uns als altres per aclarir dubtes.

- El rol de la mestra: la mestra es converteix en un suport per a tots els equips cooperatius, controla que tots respectin les estructures cooperatives, que els membres participin i ajudin a qui ho necessita. La mestra ha de posar especial atenció a l'equip d'en Yile per assegurar-se que l'equip compta amb l'alumne i que li ofereixen una ajuda constructiva.

- Objectius per en Yile: captar el seu interès al llarg de la unitat didàctica; aprendre conceptes i continguts nous a partir de l'aprenentatge cooperatiu; aprendre a treballar en equip; i oferir situacions per augmentar la presència, la participació i el progrés de l'alumne dins el grup.

### **5.2.2 Anàlisi de la inclusió dels dos alumnes en el desenvolupament del projecte didàctic**

Després d'analitzar la presència, la participació i el progrés de totes les activitats he extret la següent informació. L'anàlisi de les activitats de la Carmen i en Yile es troben al dossier d'Annexes. Per el cas de la Carme, en l'Annex 3 es descriuen les sis activitats del projecte i per a cada una d'elles s'analitzen els indicadors de presència, participació i progrés. En el següent Annex 4 es fa el mateix anàlisi per el cas d'en Yile. A continuació analitzo l'evolució del tres indicadors al llarg de les activitat.

#### **5.2.2.1 Cas de la Carmen**

> En quan a la presència: La presència de la Carmen dins l'aula ha guanyat terreny en poc temps. Aquest canvi ha succeït per diferents factors. Un d'ells es relaciona amb el fet d'oferir diferents situacions on la Carmen ha pogut desenvolupar un paper protagonista davant del grup-classe. Un altre factor ve donat pel treball de conscienciació que la mestra ha fet amb l'equip de la Carme; s'ha procurat transmetre que l'alumna pot i ha d'intervenir igual que la resta de membres de l'equip, i que per fer-ho necessita una mica més d'ajuda que els altres alumnes, és el primer cop que va a l'escola i les coses s'aprenen progressivament. Finalment, l'altre factor ve donat per la cohesió de grup; l'equip ha treballat conjuntament dins d'un ambient agradable i realitzant activitats que els agradaven, així que l'hàbit d'aprendre plegats i el bon clima ha ajudat en cohesionar l'equip.

> En quan a la participació: Des de l'inici de la unitat didàctica la Carmen ha participat sempre igual que la resta de companys. En el moment que l'alumna se n'ha adona que amb l'ajuda dels seus companys/es pot arribar a fer moltes coses el seu interès en participar en tot el que es fa dins l'aula augmenta molt. Per ella descobrir la recompensa de l'ajuda ha estat una descoberta meravellosa. Per tal de seguir incrementant aquesta participació s'ha fomentat que la Carmen fes petits encàrrecs amb la finalitat que guanyés confiança en ella mateixa i que els altres infants veiessin mica en mica que pot esdevenir més autònoma. Un altre factor important ha estat que la mestra la tingués en compte en els moments que s'adreçava al grup sencer, que la mirés, que li preguntés i que la fes participar encara que no obtingués les respostes que volia sentir. D'aquesta manera el que transmetia al grup classe era que l'alumna formava part del grup.

> En quan al progrés: La Carmen ha aconseguit entrar dins la història del mag i seguir-la amb interès al llarg del projecte. Durant aquest temps ha tingut oportunitats de progressar en molts aspectes. Per una banda ha guanyat competència a l'hora d'expressar-se en veu alta, ha perdut timidesa i ha començat a verbalitzar frases davant de tot el grup. També ha assolit la diferenciació entre les lletres i els dibuixos, ha adquirit més coneixements a l'hora de classificar formes i és més hàbil en aquelles tasques que requereixen un domini de la motricitat fina com per exemple retallar, pintar, encolar, enganxar, dibuixar o imitar a escriure (li agrada fer veure que escriu). A nivell més personal, la Carmen se l'ha vist més segura en ella mateixa i ha començat a ser més autònoma, a no tenir la necessitat de fer-ho tot amb algú al costat i ha exterioritzat emocions i sentiments manifestant-les amb conductes, gestos i paraules. Referent al treball en equip l'alumna ha mostrat cada cop més il·lusió per aprendre juntament amb els companys/es, s'ha esforçat més en les seves intervencions, ha sorgit i ha augmentat la curiositat cap a les feines dels altres, ha començat a verbalitzar aquelles coses que fan els companys/es i que li agraden o no, i els membres de l'equip han après a ser tolerants i respectar les seves accions a l'hora de fer les activitats.

#### **5.2.2.2 Cas d'en Yile**

> En quan a la presència: Des d'un inici, la presència d'en Yile dins l'aula era força evident. Tant per part d'ell com per part dels companys/es hi havia interès en relacionar-se. Els moments d'interacció entre iguals eren en espais de joc i de temps mort de les sessions de classe. No obstant, durant l'activitat en Yile perdia presència, i ni mestra ni alumnes comptaven amb ell com a una persona que pogués formar part activa del grup-classe. Amb les activitats del projecte això va començar a canviar ja que en Yile va tenir l'oportunitat de guanyar presència

en els moments que mai n'havia tingut. I tothom es va adonar que s'havia de comptar amb l'alumne en tot moment perquè era beneficiós tant per ell com per la resta de la classe.

> En quan a la participació: La participació d'en Yile ha estat igual que qualsevol dels altres alumnes però amb la diferència que ell rebia una ajuda concreta del seu equip per tal que pogués comprendre tot allò que havia de fer. La seva actitud a l'hora de participar ha anat evolucionant amb el pas dels dies. Quan s'exposava davant de tota la classe li suposava un esforç molt gran, no es veia capaç de fer el que se li demanava i passava vergonya al fer-ho; progressivament va anar guanyant confiança en ell mateix, es va adonar que els seus companys/es i la mestra valoraven aquest esforç i va acabar participant per iniciativa pròpia. Dins de l'equip base la seva participació també va augmentar en quantitat i qualitat; a l'inici sorgien alguns conflictes degut a les frustracions de la mala comunicació verbal però mica en mica els diàlegs eren més fluids, l'equip estava més cohesionat i l'alumne es mostrava molt interessat a participar, de la millor manera possible, en les activitats que realitzaven.

> En quan al progrés: El progrés d'en Yile ha estat considerable en molts sentits. Abans de començar el projecte, en les activitats on no se'l tenia en compte ell deixava de prestar atenció al que succeïa a la classe i començava a fer altres coses que li interessaven més. Aquesta actitud va començar a canviar en el moment que se'l va incloure en totes les activitats de l'aula. En el moment que se sent partícip del grup-classe i del seu equip l'interès per incorporar-se a la feina augmenta com també la seva atenció per voler entendre tot el que la mestra explica com el que diuen els membres de l'equip. Al llarg del projecte en Yile s'ha anat sentint més segur i això li ha permès mostrar-se més desinhibit davant dels companys/es i obtenir així una millor relació, més oberta i intensa. Gràcies a aquest bon clima de treball l'alumne també ha esdevingut més competent al comunicar-se oralment, a utilitzar el vocabulari que anava aprenent, en dominar i treballar les estructures cooperatives de les activitats i en adquirir nous continguts didàctics.

### **5.3 Observació final dels dos alumnes a l'aula ordinària**

#### **5.3.1 Anàlisi comparatiu de la inclusió en el abans, el durant i el final del projecte didàctic**

##### **5.3.1.1 Cas de la Carmen**

- Àrea d'intervenció: Llengua. Amb la U.D "El mag i les lletres perdudes" a partir de "L'emoció de conèixer" i activitats d'estructura cooperativa del "Programa CA/AC".

> Presència:

**01. Fora de l'aula, en quins espais rep ajuda?**

- Abans de la U.D: Aula acollida i aula d'educació especial (E.E).
- Durant la U.D: Està dins l'aula ordinària, en cap moment surt fora.
- Al final de la U.D: Està dins l'aula ordinària, en cap moment surt fora.

## **2. Qui l'ajuda?**

- Abans de la U.D: La mestra de l'aula d'acollida i la mestra de l'aula d'E.E.
- Durant la U.D: Com que està dins l'aula l'ajuda que rep és la del seu equip base.
- Al final de la U.D: Com que està dins l'aula l'ajuda que rep és la del seu equip base.

## **03. Com és l'ajuda?**

- Abans de la U.D: Fa les activitats que fan els seus companys/es a l'aula ordinària. Les explicacions que fan les mestres són més àmplies i el temps de dedicació per resoldre l'activitat és més llarg i pausat. Es fan servir materials de suport i en alguna ocasió se li adapta l'activitat. També fan activitats concretes per tal que aprengui conceptes bàsics que encara desconeix o no els té adquirits.
- Durant la U.D: No està mai fora de l'aula. L'ajuda dins l'aula s'explica a la pregunta 6.
- Al final de la U.D: No està mai fora de l'aula. L'ajuda dins l'aula s'explica a la pregunta 6.

## **04. Dins de l'aula, a quin lloc està emplaçada?**

- Abans de la U.D: Al centre de l'aula, en una taula amb 3 companyes més.
- Durant la U.D: Davant de l'aula, en una taula amb 3 companyes diferents a les del *Abans* (els nens/es van voler aquest canvi perquè els venia de gust no per haver problemes).
- Al final de la U.D: Segueix davant de l'aula en la mateixa taula i les mateixes companyes.

## **05. Qui l'ajuda?**

- Abans de la U.D: Una de les 3 companyes de la taula i la mestra.
- Durant la U.D: Un company concret del seu equip base, la resta de l'equip i la mestra.
- Al final de la U.D: Tot el seu equip base.

## **06. Com és l'ajuda?**

- Abans de la U.D: La companya l'agafa de la mà per fer les entrades i sortides de l'aula; l'ajuda a posar-se i treure la bata i l'abric; quan fan activitats per parelles l'ajuda a fer la seva part de l'activitat (el que acostuma a passar és que o bé l'ajudanta li fa la seva part, o si no se'n surt amb l'explicació demana ajuda a la mestra o sinó la Carmen fa el que li sembla, diferent al que se li ha demanat, i la companya s'enfada). La mestra, quan l'alumna no participa en les activitats conjuntes li fa fer fitxes, de nivell de parvulari, li explica com ho ha de fer i mentre la fa la mestra està pendent d'ella per si l'ha d'ajudar. Quan l'ajuda li comença l'activitat perquè vegi com es fa i la Carmen intenta continuar o reproduir l'exemple de la mestra.
- Durant la U.D: El company de l'equip s'assegura que l'alumna hagi entès l'activitat; està pendent d'ella perquè faci la intervenció que li toca; quan l'alumna no sap fer-ho l'ajuda

fent la tasca amb ells o fent-la ell. La resta de l'equip també estan pendents que faci la intervenció que li toca i que la faci el millor possible i avisen al seu ajudant quan està distret. La mestra fomenta que la Carmen tingui present que està fent una tasca en equip i en algun moment li fa suport en les intervencions.

- Al final de la U.D: Quan la mestra acaba de fer l'explicació per tot el grup-classe tot l'equip li explica a la Carmen el que hauran de fer. Els membres de l'equip han desenvolupat el rol del mestre (imitant a la mestra quan ofereix ajuda) i li expliquen detingudament com ha de fer l'activitat, constantment l'ajuden posant-li exemples, dient-li com ho farien ells, ... en cap moment li fan la intervenció i si no se'n surten demanen ajuda a la mestra.

> Participació:

#### **07. Durant les sessions l'alumna participa igual que els altres infants?**

- Abans de la U.D: No / - Durant la U.D: Si / - Al final de la U.D: Si

#### **08. En les activitats col·lectives com hi participa?**

- Abans de la U.D: L'alumne no participa, seu tranquil·la mirant a la mestra i als companys/es, els escolta i imita el comportament de la majoria (aplaudeix,riu, s'aixeca, ... tal i com fan els altres infants però sense saber el perquè). Quan la mestra explica al grup no la té massa en compte perquè no la fa intervenir com a la resta i si li fa alguna pregunta directa contesta tímidament, amb el dit a la boca, dient si o no amb el cap.

- Durant la U.D: Mestra, practicant o personatge li fan fer petits encàrrecs i ella, tímidament, acompanyada per algun altre company els realitza. En les explicacions conjuntes se l'agafa com a exemple, se la fa sortir davant de la classe i se l'anomena a les converses. Tot i que la Carmen es mostra molt vergonyosa fa el que se li diu, està atenta quan surt el seu nom mentre es parla en veu alta i les companyes li reforcen que l'adult parla d'ella.

- Al final de la U.D: Se segueix fent el pateix que en el *durant* però l'actitud de la Carmen és diferent. Està més acostumada a que li facin fer coses i ella ho fa sense pensar-ho i d'una manera més decidida. I quan sent el seu nom somriu i mira a les companyes de taula que li tornen el somriure.

#### **09. En les activitats individuals com hi participa?**

- Abans de la U.D: Quan fa una de les seves fitxes es mostra molt entusiasmada, encara són una novetat per ella i gaudeix pintant, resseguint o enganxant gomets. Per fer-les però la mestra li explica què i com ho ha de fer. Sovint es queda prop d'ella per fer-li suport perquè si no ho fa l'alumna no segueix cap explicació i molt motivada va omplint la fitxa com vol). Si la mestra creu que l'activitat que fa la resta d'alumnes és prou senzilla per l'alumna li fa fer però només la si rep l'ajuda de la companya de taula o la mestra que li diuen què ha de fer i com o



algun cop la companya li acaba fent (l'alumna per imitació no copia el que fa la resta, encara no sap escriure i dibuixa i pinta fent grans gargots). Si no rep ajuda l'alumna no participa, es queda en silenci mirant a les companyes.

- Durant la U.D: No hi ha activitats individuals.

- Al final de la U.D: No hi ha activitats individuals.

#### **10. En les activitats en petit grup com hi participa?**

- Abans de la U.D: En aquesta aula acostumen a treballar força en parelles. La parella de la Carmen és la seva ajudant i ella és qui pren la iniciativa, decideix com fer la tasca i la fa. Primer però li pregunta si li sembla bé i la resposta és que sí, mai s'oposa a cap opinió ni dóna el seu punt de vista. Quan el nivell de l'activitat és més complex o implica exposar quelcom davant la classe la mestra col·loca una tercera alumna amb la parella de la Carmen. Aquí la iniciativa la prenen l'ajudant i la nena que s'ha afegit i la Carmen es limita a observar i a l'hora d'exposar es posa dreta amb el seu grup però no diu res, té vergonya i es posa el dit a la boca.

- Durant la U.D: Es treballa per parelles i amb equip base. En parelles la mestra, practicant o personatge estan atents durant l'activitat de la Carmen i la parella per tal que cadascuna faci la intervenció que li toca, si ho fa tot una de la parella l'activitat no compta. Quan la Carmen fa la seva aportació la seva parella l'accepta tot i que li agradaria que la resolució tingués una qualitat semblant a la seva però la Carmen està contenta d'haver-ho fet. En equip base la dinàmica és igual que per parelles, es controla que els membres de l'equip la tinguin en compte per tal que faci les intervencions que li toquen. Si no s'està sobre de l'equip el que passa és que s'obliden de la Carmen o prefereixen no comptar amb la nena perquè així van més ràpid, no han de tenir tanta paciència i s'estalvien l'esforç d'explicar-li el que ha de fer. La Carmen s'ho passa bé mirant-los i no reclama la seva intervenció.

- Al final de la U.D: En equips base. S'ha conscienciat a l'equip perquè la tinguin en compte a la Carmen durant tota l'activitat i l'equip així ho fa. L'alumna presta molta atenció a les explicacions de l'equip i es mostra molt orgullosa quan contribueix en l'activitat conjunta, li agrada treballar amb els companys/es.

#### **> Progrés:**

#### **11. Amb l'atenció que l'alumna rep, aprèn i progressa en el seu aprenentatge?**

- Abans de la U.D: Si / - Durant la U.D: Si / - Al final de la U.D: Si

#### **12. En què consisteix aquest progrés i com es reflecteix en els resultats?**

- Abans de la U.D: Millora la qualitat de la resolució de les fitxes a base de repetir les accions de resseguir i pintar. Això fa que l'alumna sigui més autònoma i que no necessiti l'ajuda de la mestra. Fer fitxes li agrada i mica en mica és ella qui demana fitxes a la mestra i

decideix aquelles que vol fer. Quan fa la mateixa activitat individual que la resta de la classe i ningú li explica personalment què ha de fer ella ja no es queda sense fer res i reproduceix les accions de les seves fitxes en aquestes altres activitats (ressegueix, pinta...).

- Durant la U.D: Augmenta la seva participació en les activitats en parelles i en equip base perquè fa la majoria de les intervencions que ha de fer amb l'ajuda dels companys/es i/o mestra. Augmenta la comunicació amb la parella i amb els membres de l'equip, se sent més còmoda i fa comentaris referents a l'activitat (*-està guapíssim; que bien lo haces marc;...*).

- Al final de la U.D: Segueix augmentat tot l'apartat del *Durant*, hi ha més cohesió de grup, la Carmen té més presència i més oportunitats de participació. Quan participa comença a imitar als companys, ja no és necessari que se li digui tot el que ha de fer, quan li toca intervenir ja té una idea del que ha de fer perquè ha observat al company/a. A part de tenir més comunicació amb la parella i l'equip també en té amb els altres equips, li agrada mirar el que fan i els hi fa algun comentari positiu dels resultats que obtenen. Mostra més interès per les activitats i a l'hora de començar-les algun cop és ella qui diu, molt animada, *-venga vamos a hacerlo!*. Quan exposa amb la parella o l'equip en veu alta verbalitza alguna paraula (encara no diu frases davant de tots). També utilitza paraules noves, té més destresa a l'hora de fer intervencions (manipular, pintar, retallar, relacionar, diferenciar la lletra del dibuix, decidir, opinar...) i si necessita ajuda la demana als companys/es.

### **13. Quina incidència té la presència de l'alumna en relació al progrés dels altres alumnes?**

- Abans de la U.D: Poca / - Durant la U.D: Molta / - Al final de la U.D: Molta

### **14. En què els perjudica?**

- Abans de la U.D: Quan fa activitats individuals diferents a la resta d'infants les companyes de la seva taula es distreuen. Sovint els crida més l'atenció el que ha de fer la Carmen (pintar, retallar, enganxar, dibuixar...) que no pas el que han de fer elles i a part de mirar-la també volen participar del que fa i ajudar-la.

- Durant la U.D: A vegades sorgeixen conflictes amb la parella o l'equip perquè no se'n surten ni d'explicar a l'alumna el que ha de fer ni en que faci les coses com ells volen. També, alguns de l'equip s'enfaden quan s'adonen que són els últims d'acabar la feina.

- Al final de la U.D: Encara hi ha una nena de l'equip que s'enfada per ser els últims en acabar o si el resultat final no és com ella havia pensat que fos (ella és molt perfeccionista i vol estar per sobre de tothom).

### **15. En què els beneficia?**

- Abans de la U.D: En que tenen més iniciativa i sensibilitat a l'hora d'oferir ajuda, tot i que representa que no ho han de fer perquè sinó es distreuen de les seves feines.

- Durant la U.D: Tan l'ajudant com l'equip té més paciència, respecta les seves intervencions i fomenta que les faci, tot i que algun cop encara participa més que la Carmen.
- Al final de la U.D: L'equip està més unit, és més competent a l'hora d'oferir ajuda i fan servir diferents estratègies per millorar les explicacions i els desenvolupament de les activitats. Es feliciten entre ells quan aconsegueixen que la Carmen intervingui correctament.

### **5.3.1.2 Cas d'en Yile**

- Àrea d'intervenció: Medi natural. Amb la Unitat Didàctica "El nostre cos per dins i per fora" amb activitats d'estructura cooperativa del "Programa CA/AC".

> Presència:

#### **01. Fora de l'aula, en quins espais rep ajuda?**

- Abans de la U.D: Aula acollida.
- Durant la U.D: Està dins l'aula ordinària, en cap moment surt fora.
- Al final de la U.D: Està dins l'aula ordinària, en cap moment surt fora.

#### **2. Qui l'ajuda?**

- Abans de la U.D: La mestra de l'aula d'acollida.
- Durant la U.D: Com que està dins l'aula l'ajuda que rep és la del seu equip base.
- Al final de la U.D: Com que està dins l'aula l'ajuda que rep és la del seu equip base.

#### **03. Com és l'ajuda?**

- Abans de la U.D: Fa les mateixes activitats que fan els seus companys/es a l'aula ordinària. Les explicacions de la mestra és més àmplies i el temps de dedicació per resoldre l'activitat és més llarg i pausat. També utilitza materials de suport i li fa fer activitats perquè aprengui vocabulari nou que sortirà a les sessions futures que farà amb el seu grup-classe amb l'objectiu que estigui més preparat i pugui començar a entendre alguna cosa.
- Durant la U.D: No està mai fora de l'aula. L'ajuda dins l'aula s'explica a la pregunta 6.
- Al final de la U.D: No està mai fora de l'aula. L'ajuda dins l'aula s'explica a la pregunta 6.

#### **04. Dins de l'aula, a quin lloc està emplaçat?**

- Abans de la U.D: Al final de l'aula, en una taula amb 5 companys/es més.
- Durant la U.D: Segueix al mateix lloc i amb els mateixos companys/es.
- Al final de la U.D: Segueix al mateix lloc i amb els mateixos companys/es.

#### **05. Qui l'ajuda?**

- Abans de la U.D: Té dos ajudants, un de la seva taula i un altre dins el seu equip base.
- Durant la U.D: El company de l'equip base i una mica la resta de l'equip.
- Al final de la U.D: Tot l'equip base.

#### **06. Com és l'ajuda?**

- Abans de la U.D: Durant les explicacions de la mestra ningú es preocupa per si l'alumna ho entén o no però quan la mestra fa fer algun exercici als alumnes (exercicis individuals) el seu company de taula li explica què ha de fer (li explica gesticulant molt, ensenyant-li com ho fa ell i utilitzant frases curtes i simples). Quan l'ajudant veu que en Yile ho està fent malament ràpid el corregeix i li dir com s'ha de fer. També controla que s'anoti a l'agenda tot el que la mestra diu. L'ajuda de l'ajudant de l'equip base és exactament igual a la del company de taula.

- Durant la U.D: El company de l'equip s'assegura que l'alumne hagi entès l'activitat; està pendent d'ell perquè faci la intervenció que li toca i quan li toca; quan l'alumne no sap fer-ho l'ajuda i en alguna ocasió ho acaba fent ell. La resta de l'equip també procura que contribueixi el millor possible en les activitats, li diuen què i com ho ha de fer i li criden l'atenció si es distreu.

- Al final de la U.D: L'equip està més cohesionat i tots han assolit la responsabilitat d'ajudar a en Yile. Segueixen treballant com el que s'ha descrit al *Durant* però les ajudes tenen més qualitat (la comunicació ha millorat i les maneres d'explicar també).

#### > Participació:

#### **07. Durant les sessions l'alumne participa igual que els altres infants?**

- Abans de la U.D: No / - Durant la U.D: Si / - Al final de la U.D: Si

#### **08. En les activitats col·lectives com hi participa?**

- Abans de la U.D: L'alumne no participa, si la mestra hi pensa li diu que faci feina del seu dossier (té un dossier amb fitxes de vocabulari que la mestra de l'aula d'acollida li va preparar). Per tant l'alumne fa una feina diferent a la resta de companys/es i a l'hora de corregir els exercicis conjuntament tampoc hi pot participar. Quan la mestra no hi pensa l'alumne intenta fer el que fan els altres infants com escriure el que la mestra escriu a la pissarra, ... però al cap d'una estona de no entendre res comença a jugar amb els llapis de la taula o a fer papiroflèxia.

- Durant la U.D: Durant les explicacions se'l té en compte, se li pregunta, davant de tothom, si ho ha entès (sovint hi ha algun altre nen/a que no ho ha entès o algun company/a que s'ofereix en tornar-li a explicar) o se li demana l'opinió (no se sent segur i sempre contesta *—no sé*). Es procura que en Yile comenci a fer intervencions on ell sigui el protagonista (llegir en veu alta, dinamitzar alguna activitat de grup sencer, ...). L'alumne mostra vergonya però fa tot el que se li demana i la resta d'alumnes el feliciten pel seu progrés.

- Al final de la U.D: Participa igual que en el *Durant* però l'actitud d'en Yile és diferent. Està més habituat a sortir davant de la classe, a que se li facin preguntes i a que se li demani l'opinió. Tot això ha fet que augmenti la seva seguretat i intervé sense tanta vergonya dient petites frases.

## **09. En les activitats individuals com hi participa?**

- Abans de la U.D: Quan fa les seves fitxes de vocabulari és independent perquè no pot compartir res amb els companys/es. Quan fa les mateixes activitats és el seu ajudant qui li explica el què ha de fer. Si en Yile no se'n surt demana ajuda a qualsevol de la taula i o bé li ensenyes com es fa o li deixen copiar la feina. Durant les correccions conjuntes ell està molt atent i es mostra content quan la correcció va bé.

- Durant la U.D: No hi ha activitats individuals.

- Al final de la U.D: Només es fa una activitat que es podria considerar individual. I tant en aquesta com en les activitats individuals d'altres àrees d'alumne pren més iniciativa a l'hora de participar-hi, pregunta a la mestra o als companys/es, s'ofereix per respondre en veu alta i mostra interès per la feina dels companys/es de taula (vol saber com ho han fet).

## **10. En les activitats en petit grup com hi participa?**

- Abans de la U.D: Normalment quan es treballa en equip base en Yile es troba a l'aula d'acollida. Tot i així en una activitat que vaig veure d'aprenentatge cooperatiu en Yile estava força distret. L'equip li havia explicat el que havien de fer però en l'activitat havien d'escriure força i l'alumne encara no ha assolit prou vocabulari com per escriure ni entendre textos escrits. L'equip va seguir treballant, en Yile s'avorria i es decantava per fer papiroflèxia.

- Durant la U.D: Dins l'equip base s'intenta que l'alumne faci la intervenció que li correspon i sobretot es procura que els seus companys/es no facin la feina per ell. Així que l'alumne participa de la millor manera que pot però més d'una vegada apareixen conflictes. En Yile és força perfeccionista i quan té clara una idea però no la sap transmetre i la resta de l'equip acaba sense fer-li cas s'ofusca, es bloqueja i no vol continuar fent l'activitat. Els companys/es els hi sap greu veure's enfadat però com que no poden convenç-se'l que continuï treballant amb ells el deixen fer la seva o es queixen a la mestra.

- Al final de la U.D: L'equip està més cohesionat i la comunicació entre ells/es ha millorat. En Yile participa en totes les activitats amb bona actitud i aconsegueix transmetre les seves idees.

### **> Progrés:**

## **11. Amb l'atenció que l'alumna rep, aprèn i progressa en el seu aprenentatge?**

- Abans de la U.D: Si / - Durant la U.D: Si / - Al final de la U.D: Si

## **12. En què consisteix aquest progrés i com es reflecteix en els resultats?**

- Abans de la U.D: Cada cop en Yile és més autònom a l'hora de resoldre les seves fitxes. Molts dels exercicis que fa són similars així que reconeix el que ha de fer i no necessita que li

expliquen. Els resultats que obté també són millors, reconeix el so de quasi totes les lletres, cada cop adquireix més vocabulari i sap escriure més paraules.

- Durant la U.D: Augmenten les oportunitat de participar en l'aprenentatge cooperatiu i amb això augmenta la relació amb l'equip. Mica en mica desenvolupa més vocabulari per poder comunicar-se i guanya seguretat a l'hora d'intervenir (escrivint, opinant, decidint...). També se sent més segur davant de tota la classe quan ha d'exposar alguna cosa tot i que quan ho fa necessita el suport d'algun membre del seu equip. També cal dir que aprèn continguts d'aprenentatge nous i els aprèn significativament perquè els aplica a activitats posteriors.

- Al final de la U.D: Segueix augmentat tot l'apartat del *Durant*, hi ha més cohesió de grup, en Yile té més presència i més oportunitats de participació. Es mostra content quan participa amb l'equip perquè entre ells es feliciten de la bona feina. Cada cop mostra més interès per les activitats i per fer-les en equip. L'alumne ha après a ser més pacient i tolerant. Ja no s'enfada, demana ajuda als seus companys/es o a la mestra quan no sap com comunicar una idea i la resta de l'equip l'escolta amb atenció i entre tots decideixen si accepten o no la seva idea. En els moment d'exposar en públic en Yile va perdent la vergonya i ja no necessita tant de suport de l'equip.

### **13. Quina incidència té la presència de l'alumna en relació al progrés dels altres alumnes?**

- Abans de la U.D: Força / - Durant la U.D: Molta / - Al final de la U.D: Molta

### **14. En què els perjudica?**

- Abans de la U.D: En les activitat individuals i diferents a la resta, els companys/es de taula es distreuen mirant el que fa o ajudant-lo a resoldre exercicis i sovint perden el fil de l'explicació que està fent la mestra. Quan les activitats són també individuals però iguals a la resta els companys/es tornen a distreure's perquè entre les explicacions que li fan i l'ajuda que li ofereixen queden enrederits amb seus exercicis.

- Durant la U.D: A vegades han sorgit conflictes per malentesos a l'hora de comunicar-se. La barrera de la llengua és força gran i més d'un cop no han aconseguit entendre's amb l'alumne o l'alumne a interpretat el missatge amb un sentit negatiu i s'han enfadat amb ell.

- Al final de la U.D: En el moment que es solucionen els conflictes del *Durant* tenir a en Yile dins l'equip no els perjudica en res.

### **15. En què els beneficia?**

- Abans de la U.D: En que tenen més iniciativa i sensibilitat a l'hora d'oferir ajuda, tot i que representa que no ho han de fer perquè sinó es distreuen de les seves feines. De fet molts dels alumnes s'han trobat amb la mateixa situació d'en Yile o han tinguts companys/es com ell, així que la presència de l'alumne no els hi resulta una novetat.

- Durant la U.D: Mica en mica aprenen a oferir millors ajudes, expliquen millor i fan servir diferents estratègies, intenten que l'alumne no hagi de copiar i que ho faci ell sol. També aprenen a organitzar-se millor en equip i a ser més pacients per evitar possibles conflictes.

- Al final de la U.D: Tot el que hi ha a l'apartat del *Durant* augmenta. L'equip cada cop és més competent i se senten orgullosos quan acaben la feina entre tots.

### **5.3.2 Anàlisi de la inclusió a l'aula dels dos alumnes després de realitzar el projecte didàctic**

#### **5.3.2.1 Cas de la Carmen**

Al cap d'una setmana d'haver acabat el projecte didàctic vaig observa a l'alumna a les mateixes classes que havia fet l'observació inicial. Per tant, tot seguit analitzo la presència la participació i el progrés de l'alumna dins l'aula després d'haver viscut el projecte d'innovació.

> En quan a la presència: la presència de la Carmen ha incrementat considerablement. Els companys/es i la mestra la tenen en compte dins del grup i la fan partícip d'aquest. Tots es mostren més interessats en relacionar-se entre ells, durant l'esbarjo tot sovint s'acosten a ella per fer-la jugar tot i que la Carmen a vegades no segueix els seus jocs i sense que les dues parts s'adonin s'acaben distanciant.

- Medi i castellà: l'emplaçament de l'alumna dins l'aula ha canviat, de fet el d'ella i el de la resta d'infants. La majoria d'alumnes va demanar a la tutora canvi de taules, tenien ganes de seure amb altres companys/es i la tutora ho va acceptar. Ara la Carmen seu en una de les dues taules del davant de l'aula amb tres companyes més, diferents a les de l'inici. La seva ajudant també ha canviat, ara és una de les companyes noves de taula. Aquesta ajudant té més sensibilitat que l'altra, la té més present i sol detectar ella sola els moments en que d'oferir ajuda.

- Plàstica i projecte: igual que passava a l'inici els emplaçaments dels infants van canviant perquè les activitats ho reclamen. Així que la Carmen va canviant de lloc i l'ajudant en cada sessió. Com que la tenen més en compte l'infant que seu al seu costat no necessita que ningú li digui que ha d'ajudar a l'alumna sinó que ho fa per iniciativa pròpia.

- Educació física: durant els dos mesos que he estat present en aquestes classes he treballat tant com he pogut perquè la presència de la Carmen dins d'aquesta classe augmentes. Sempre he estat al seu costat participant amb ella en totes les activitats i alhora treballava amb la resta d'infants per tal que la tinguessin en compte i així ho feien. La Carmen ja no estava sola al banc sinó que estava amb els seus companys/es que l'ajudaven a formar part dels jocs, de les dinàmiques i dels balls que realitzaven.

- Educació especial: la presència de l'alumne no ha canviat perquè continua sent la única assistent de la classe i la mestra diposita tota l'atenció cap a ella i el mateix passa a l'inversa.

> En quan a la participació:

- Medi i castellà: en els moments que la mestra fa explicacions al grup sencer té en compte a la Carmen perquè l'anomena, fa comentaris referents a ella, li demana l'opinió sobre algun alumne/a que ha fet alguna intervenció, etc. Quan escolta aquestes comentaris se sent al·ludida, somriu i respon verbalitzant sí o no i fins i tot alguna frase senzilla. La mestra comença a demanar a la Carmen que participi, com la resta dels alumnes, en repartir material o ordenar l'aula. En les activitats individuals la Carmen segueix fent les seves fitxes amb exercicis de nivell parvulari, al fer-les reconeix el mecanisme de les activitats i ja no necessita tanta ajuda. També comença a fer alguna activitat igual que els seus companys/es, per fer-les rep l'ajuda de la seva companya de taula que li explica què ha de fer i li ensenya com ho fa ella; tot i així el que la Carmen fa, encara que no toqui, és reproduir la manera de treballar que fa al fer les seves fitxes. En les activitats per parelles la seva companya fomenta que la Carmen participi, ella així ho fa i estableix diàleg (la Carmen pregunta a la parella què li sembla el que acaba de fer, li demana consell, li comenta que li agrada molt com ho fa, ...).

- Plàstica i projecte: la dinàmica de les classes és la mateixa que en l'inici. La Carmen li agrada cada cop més participar-hi perquè descobreix nous materials, noves maneres de treballar, es sorprèn amb els resultats que obté tant ella com els seus companys/es i verbalitza davant de tots si hi ha treballs d'infants que li agraden en especial. La mestra insisteix que l'alumna es fixi amb els seus companys/es per aprendre les diferents tècniques, d'aquesta manera els infants se senten responsables de fer-ho bé perquè l'alumna tingui un bon exemple. Quan la Carmen aconsegueix realitzar algunes activitats la mestra ho té en consideració i ho mostra a la classe, els alumnes se n'alegren i la feliciten personalment.

- Educació Física: l'alumna participa igual que la resta dels alumnes perquè jo l'ajudo a participar, no perquè la mestra ho fomenti ni perquè cap alumne/a se'n responsabilitzi. Quan l'activitat s'està desenvolupant els alumnes la tenen en compte, l'agafen de la mà, li diuen les instruccions o l'avisen per tal que no perdi passada del joc o de la dansa. Ella es mostra molt contenta, gaudeix de les activitats i s'interessa per elles. Tot i així segueix necessitant l'empenta per participar i no quedar-se asseguda al banc mirant als companys/es.

- Educació especial: a la mestra li costa cada cop més treballar amb l'alumna. Amb el pas dels dies la Carmen ha descobert moltes activitats i cada cop li costa més estar



concentrada amb una única activitat. Desitja contínuament canviar d'exercicis, li agrada fer de tot i es mostra curiosa per qualsevol cosa nova que pugui haver a l'aula.

> En quan al progrés: la Carmen ha progressat molt en tots els sentits i en totes les àrees. Dins l'aula es mostra més desinhibida i manifesta sense problemes les seves emocions, diu quan li agrada alguna cosa i quan no també, protesta quan no se li fa cas, reclama ajuda i n'ofereix. Cada cop estableix més diàleg amb els companys/es i amb la mestra, té més interès per incorporar-se a la feina i li fa molta il·lusió treballar acompanyada. Amb el pas del temps la Carmen ha esdevingut més competent a l'hora de treballar conceptes bàsics com mides i formes d'objectes, en relacionar conceptes, en dominar el seu cos en diferents situacions i en les activitat que es requereix un domini de la motricitat fina com cordar-se la bata, retallar, pintar, resseguir, encola, etc. Els seus companys/es han esdevingut més tolerants i respectuosos amb ella, accepten les seves accions i l'ajuden a millorar en tot el que poden.

#### **5.3.2.2 Cas d'en Yile**

Després d'haver realitzar el projecte didàctic vaig observar a l'alumne durant dues setmanes dins les mateixes classes que on també el vaig observant abans de desenvolupar el projecte. A continuació analitzo la inclusió d'en Yile a l'aula ordinària fent medi i matemàtiques i a l'aula d'acollida fent llengua.

> En quan a la presència: la relació amb els companys/es ha augmentat, entre ells es tenen més confiança i en Yile sovint pren la iniciativa a l'hora de voler conversar amb algú. Els seus ajudants segueixen sent els mateixos que tenia des de l'inici, tenen una bona relació tot i haver tingut de superar alguns moment conflictius provocats per malentesos a l'hora de comunicar-se.

- Medi: el seu emplaçament dins l'aula segueix sent el mateix (a una de les dues taules del final de la classe amb cinc companys/es més). Durant les sessions en Yile ja no passa tan desapercbut, forma part del grup i el tenen en compte a l'hora de fer les activitats de l'aula. Gràcies a això l'alumne està més atent i no es distreu amb tanta facilitat com feia a l'inici.

- Matemàtiques: la situació és molt semblant a la de l'inici. La presència de l'alumne és important perquè és molt competent en aquesta àrea i els seus companys/es que ja tenen més confiança en ell fins i tot li demanen ajuda a l'hora de resoldre els exercicis i ell els correspon.

- Llengua: continuen sent els mateixos tres alumnes que assisteixen a l'aula d'acollida i ni la tipologia d'activitats ni la dinàmica de fer-les tampoc ha canviat. Com a quelcom nou es

pot dir ha guanyat confiança en ell mateix i cap als altres i per això té la capacitat de fer-se sentir més.

> En quan a la participació:

- Medi: durant les activitats en gran grup en Yile vol entendre tot el que s'explica així que pregunta als companys/es de taula els dubtes que li van sorgint i aquests li responen. Durant les explicacions grupals de la mestra aquesta es preocupa que en Yile segueixi la classe i de tant en tant li fa alguna pregunta directa, igual que també ho fa amb altres alumnes. En les activitats individuals l'alumne ja no realitza activitats paral·leles a la resta del grup sinó que fa els mateixos exercicis i rep l'ajuda dels companys/es o fa exercicis que jo, personalment, li adapto perquè pogués obtenir un millor aprenentatge. Al fer el mateix que tot el grup en Yile participa a les correccions conjuntes, la mestra directament li demana que expliqui les seves resolucions i fins i tot ell pren l'iniciativa d'aixecar el dit per poder respondre.

- Matemàtiques: les sessions es desenvolupen igual que a l'inici, la mestra segueix tenint més en compte als alumnes que presenten dificultats en aquesta àrea i tractant més amb aquells alumnes que fan comentaris sobre els continguts a treballar. En Yile segueix sent competent a matemàtiques i li agrada que els companys/es li demanin ajuda, ell se sent orgullós de poder ajudar-los.

- Llengua: segueixen fent les mateixes activitats i de la mateixa manera. La participació d'en Yile incrementa en quan a volum de feina, doncs ara és més competent i autònom i resolt la feina amb més rapidesa.

> En quan al progrés: tot seguit parlaré del progrés d'en Yile en les tres àrees juntes. Principalment en Yile es mostra molt més segur dins l'aula i més capaç d'intervenir quan se li demana. Ha incrementat el seu interès per entendre tot el que passa dins l'aula, per treballar amb els seus companys/es i per incorporar-se a la feina. Tot aquest interès li porta a verbalitzar l'ajuda quan la necessita, sentir-se més cohesionat amb el grup i a millorar la comunicació amb alumnes i amb les mestres. Després d'aquests dos mesos en Yile és més competent en la comunicació oral i escrita, en comprendre el que se li explica, en utilitzar el vocabulari nou que va aprenent, a dominar i treballar amb les estructures cooperatives i en aprendre significativament el contingut educatiu que ha treballat.

## 6 Algunes propostes de millora per a la inclusió

Per d'oferir un procés d'ensenyament i aprenentatge on tots els nens i nenes estiguin inclosos i gaudeixin de l'aprenentatge cal: "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar". Tots els alumnes s'han de sentir part d'un grup, beneficiar-se entre ells a l'hora d'aprendre i aprendre a treballar junts. El "Programa CA/AC" permet posar això a la pràctica però si es vol arribar a bon port hi ha sis aspectes que trobo essencials i que s'han de complir; aquests són els següents:

El primer és que les aules han d'estar sempre organitzades cooperativament on els alumnes estan sempre amb els seus equips base. A la mestra li resultarà més senzill proposar activitats d'estructura cooperativa si els alumnes ja estan preparats per fer-les, i no si els membres dels equips estan separats entre ells.

El segon consisteix en insistir als infants que han de complir tots els passos de les estructures cooperatives. Si no es compleixen els passos les oportunitats per participar en les activitats no és equitativa i els membres de l'equip deixen d'enriquir-se entre ells. A més a més, al treballar en equip s'aconsegueix arribar més lluny i s'obtenen millors resultats.

> Per exemple, en l'activitat 5 *escrivim l'encanteri amb la nostra impremta* de la U.D de l'aula de 1r de la Carmen es va posar especial atenció en que tots els infants desenvolupessin exactament allò que havien de fer. Els resultat van ser molt bons perquè es va garantir la participació de tots els infants i concretament la Carmen va adquirir nous aprenentatges.

El tercer és el de mantenir un bon clima d'aula. Per tal que els equips treballin a gust cal que estiguin ben cohesionats, per això trobo de vital importància que regularment es facin dinàmiques de cohesió de grup. Els infants no tenen les mateixes inquietuds, motivacions, estats anímics, etc. des de l'inici de curs fins al final, és per això que seguir fent dinàmiques de cohesió els ajudarà a seguir-se coneixent.

El quart segueix amb la línia del tercer però concretant que per seguir tot el grup-classe cohesionat cal que aprenguin a treballar tots amb tots. És per això que trobo important donar l'oportunitat de resoldre activitats amb formacions diferents d'infants, com per exemple equips esporàdics, parelles o grups homogenis.

> Els infants de la classe de 3r són qui em van fer adonar de la importància d'aquest punt. Després de l'activitat 4 *El trencaclosques* de la U.D de l'aula de 3r amb en Yile, molts infants em van comentar que els havia agradat l'activitat perquè havien tingut l'oportunitat d'estar amb companys/es amb qui mai havien estat. Tot i que ja els agrada estar amb els seus

equips també els motiva aprendre amb altres nens/es perquè els resulta especial i tot allò és especial els agrada.

El cinquè es refereix a la capacitat del docent per adaptar estructures cooperatives d'aprenentatge. El "Programa CA/AC" ofereix unes estructures concretes per realitzar activitats, aquestes estructures s'han de respectar per poder garantir la presència, la participació i el progrés de cada infant, però la manera de dur a terme l'activitat no cal que sigui tal i com s'explica al "Programa". Per exemple, un *foli giratori* no significa que s'hagi de fer amb un foli sinó que es pot anar més enllà i substituir-ho per un objecte o un subjecte *giratori*. Si es posa èmfasi en crear situacions d'aprenentatge contextualitzades on es fomenta la motivació, els infants viuran les activitats d'una manera més intensa i el progrés que tindran serà més significatiu.

> En les dues U.D que he dut a terme he utilitzat estructures cooperatives i les he adaptat segons el context que treballàvem. El que he deduït és que aquells infants que tenen interioritzades les estructures simples són aquells que resoldre efectivament les activitats amb estructures adaptades, en canvi, qui des d'un inici no respecta les estructures convencionals tampoc ho fa amb les adaptades i els costa més entendre la mecànica de l'activitat.

El sisè i últim punt es relaciona amb el gaudi de l'aprenentatge. Si estem d'acord amb que la motivació és el motor de l'aprenentatge no es pot permetre oferir als infants un procés d'ensenyament-aprenentatge que no fomenti el seu interès, que facin les activitats per fer i que la major part dels temps dins l'aula estiguin avorrits.

> Amb els dos projectes didàctics el que he pretès és transmetre "L'emoció de conèixer" i que els infants realitzessin les activitats motivats per la curiositat i per l'alegria d'aprendre continguts d'una manera diferent a la que estan habituats. Les reflexions d'alguns infants m'han confirmat que val la pena seguir aquest principi: - *és increïble, ara entenc el sistema digestiu! ho he après fent coses que no semblen de ciència, si ho haguéssim fet amb el llibre no ho hagués entès tan bé i m'hagués avorrit molt.* (alumne de 3r).

## 7 A tall de conclusions

A nivell personal penso que realitzar el Treball de Final de Grau m'ha donat més forces per seguir defensant que l'escola ha de ser per a tothom i que tots els membres de cada aula (infants i mestres) han de gaudir del procés d'ensenyament i aprenentatge.

De tot el que m'ha aportat el TFG en puc diferenciar dues clares vessants, per un costat els aspectes que he adquirit a partir de la teoria que he investigat i per l'altre els aspectes que he adquirit de la pràctica que he dut a terme a través de les intervencions didàctiques amb els infants. Així a nivell teòric he entès millor conceptes i continguts que la majoria d'ells ja havia tractat durant el Grau, però que potser no els havia comprès de la mateixa manera, o no els havia ubicat, potser no havia sabut posar-hi noms, o no els hi donava la importància que es mereixien. Ara tinc molts d'aquests nous aprenentatges ordenats, reflexionats i relacionats amb l'aplicació pràctica. Per altra banda les intervencions que he pogut realitzar a nivell pràctic m'han servit per constatar que és molt agraït i efectiu crear situacions d'aprenentatge que fomentin la motivació dels infants, que cooperin per aprendre i que les visquin com a protagonistes. Un altre aspecte important que he après gràcies a les pràctiques és de la importància que té invertir temps en que els infants aprenguin a ajudar-se entre ells i sobretot que tinguin estratègies per ajudar a aquells que més ho necessiten, doncs el docent no pot estar present a totes les classes ni tampoc ho podrà estar al llarg de tota l'escolaritat, mentre que el propi grup-classe sí que ho estarà i de manera continuada.

Per acabar ressaltar que el TFG ha estat com un impuls per seguir projectant propostes didàctiques molt orientades a allò que he desenvolupat al llarg les pràctiques III. També m'ha generat més curiositat per conèixer nous materials educatius, adquirir noves eines i aprendre noves estratègies que m'ajudaran a elaborar propostes d'innovació didàctica per contribuir en la millora de la inclusió educativa, i així poder oferir projectes de qualitat on tots els infants que en formin part, s'enriqueixin i gaudeixin de l'aprenentatge.

## 8 Bibliografia

AINSCOW, M. (ponència a presentar a San Sebastian el 10 de 2003): "Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos". [PDF]. San Sebastian. [Consulta: 06 d'abril de 2013]. Disponible a: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf).

AINSCOW, M. (2006). "Fer inclusiva l'educació: com s'hauria de conceptualitzar la tasca?". *Suports*, vol.10 núm. 1, pàg. 4-15. [PDF]. Consulta: 07 de maig de 2013. Disponible a: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FSuports%2Farticle%2Fdownload%2F102233%2F142064&ei=wS-JUYUkPLsBqmlgYgE&usg=AFQjCNGMDYf552YvEr2VBMNqkxIQH1sKoQ&bvm=bv.45960087,d.ZGU>.

AINSCOW, M. (2011) "Hay que lograr que todos los niños sean importantes". *El Pais*, 24-11-11. [Consulta: 02 d'abril de 2013]. Disponible a: [http://elpais.com/diario/2011/11/24/paisvasco/1322167212\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/11/24/paisvasco/1322167212_850215.html).

CLOQUELL, C; DENGRA, B; LÓPEZ, N; MUNTANER, J; RADO, J. (2002): "Un model de suport per a l'escola comprensiva". *Suports*, vol. 6, núm. 1, pàg. 50-61. [PDF]. [Consulta: 06 d'abril de 2013]. Disponible a: [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FSuports%2Farticle%2Fdownload%2F102048%2F141979&ei=ldZqUbOuK5T07Abku4HoAw&usg=AFQjCNEaDtnklDmsthVlnqxAgyAJS\\_1S9w&bvm=bv.45175338,d.ZGU](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FSuports%2Farticle%2Fdownload%2F102048%2F141979&ei=ldZqUbOuK5T07Abku4HoAw&usg=AFQjCNEaDtnklDmsthVlnqxAgyAJS_1S9w&bvm=bv.45175338,d.ZGU).

CUOMO, N. (1995): "L'altra faccia del diavolo". Torí: UTET.

CUOMO, N. (2005) "L'emoció de conèixer i el desig d'existir". *Suports*, vol. 9, núm. 1, pàg. 17-22. [PDF]. [Consulta: 09 d'abril de 2013]. Disponible a: <http://www.raco.cat/index.php/Suports>.

CUOMO, N. (2006). "Verso una scuola dell'Emozione di Conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro". Bologna: Ed. ETS.

-“Currículum Educació Primària” [PDF]. Servei de comunicació, Difusió i Publicacions. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2009.

ECHEITA, G. (2006). "Educación para la inclusión o educación sin exclusiones". Madrid: Narcea. [PDF]. Consulta: 07 de maig de 2013. Disponible a: <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200330015.pdf>.

ECHEITA, G; AINSCOW, M. (2011): "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. [PDF]. Consulta: 07 de maig de 2013. Disponible a: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf).

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2009): "Currículum d'educació primària". Barcelona: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions.

IMOLA, A. (2012): "Ciències de l'educació. El mètode de l'emoció de conèixer de Nicola Cuomo" [Consulta: 09 d'abril de 2013]. Disponible a: [http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/index.php?option=com\\_content&task=view&id=95&Itemid=96](http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/index.php?option=com_content&task=view&id=95&Itemid=96).

MATULLI, G. (2001): "La macchina delle emozioni". Faenza: Mobydick

NERI, S. (2008). "Manual per la inclusió escolàstica". Reggio Emilia.

PUJOLÀS, P. LAGO, J.R. (coords) (2011): "Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/ Aprendre a Cooperar) per ajudar a ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula". Vic. Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat. Universitat de Vic.

*Revista de l'emoció de conèixer*. [Consulta: 01 de gener de 2013]. Disponible a: <http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/>.